

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La lecture littéraire et la pensée historienne : une complémentarité qui favorise la
compréhension et l'interprétation d'un roman historique évoquant l'Holocauste
en classe de français au secondaire

Par

Audrey Bélanger

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître ès Arts (M.A.)

Maîtrise en sciences de l'éducation

21 juin 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La lecture littéraire et la pensée historienne : une complémentarité qui favorise la
compréhension et l'interprétation d'un roman historique évoquant l'Holocauste
en classe de français au secondaire

Audrey Bélanger

Ce mémoire a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____	Directrice de recherche
Sabrina Moisan	
_____	Codirecteur de recherche
Olivier Dezutter	
_____	Évaluatrice externe
Virginie Martel	

Mémoire accepté le _____

SOMMAIRE

Le roman historique est un objet d'enseignement pertinent pour amorcer une discussion sur la construction du temps historique (Cariou, 2012) et pour développer la pensée historienne (ex. : Lévesque, 2009; Seixas et Morton, 2013), mais aussi un lieu textuel propice à l'expérimentation de la lecture littéraire et au développement des compétences de compréhension et d'interprétation (ex. : Dufays, Gemenne et Ledur, 2015; Rouxel, 1996; Tauveron, 2002). En dépit de son haut potentiel didactique, le roman historique présente aussi un certain nombre de difficultés de lecture pour des élèves du secondaire. Ce genre romanesque explore des concepts, comporte des termes révélateurs d'une époque ou renvoie à un lexique propre à un groupe social, que les élèves doivent replacer dans leur contexte historique pour bien comprendre les réalités évoquées (Lévesque, 2009).

À ce jour, peu d'études se sont intéressées au potentiel didactique d'un croisement entre les regards du littéraire et de l'historien pour approfondir la lecture d'un roman historique en classe de français ou en classe d'histoire au secondaire, bien que nombre de chercheurs aient mis en évidence l'intérêt d'un rapprochement des disciplines (ex. : Dumortier, 2004; Jablonka, 2014; Lalagüe-Dulac, 2017; Reuter, 2007). Par ailleurs, des historiens (ex. : Marrou, 1975; Pomian, 1989) comme des philosophes (ex. : Barthes, 1963; Ricœur, 1983) ont reconnu l'étroite parenté qui unit le récit de l'historien et le récit de fiction historique. Dans ce contexte, le roman historique, qui transforme l'histoire en fiction pour la rendre davantage accessible à un large lectorat (Pomian, 1989), apparaît comme un outil d'enseignement pertinent pour amener les élèves à considérer les traits spécifiques d'une fiction historique, à apprendre à mieux lire les textes et à exercer leur pensée critique.

Ce mémoire explore, par un croisement disciplinaire, les caractéristiques de la lecture littéraire et de la pensée historienne appliquées à l'étude d'un roman historique évoquant l'Holocauste, afin d'analyser leurs apports potentiels et leur complémentarité

à la formation de lecteurs critiques au secondaire. L'originalité de cette recherche réside notamment dans le croisement disciplinaire qu'elle propose pour étudier le roman historique.

L'approche que nous proposons autour du roman *L'enfant de Noé* de Schmitt (2004) amène les élèves à porter sur un objet un double regard disciplinaire et à tirer profit de cet apport pour enrichir leur compréhension et leur interprétation d'une œuvre de fiction. Cette recherche théorique et spéculative, qui nous a conduite à élaborer un modèle d'application, contribuera à la didactique du français et à la didactique de l'histoire, plus spécifiquement aux champs de recherche consacrés à la lecture littéraire et à la pensée historienne.

Mots-clés

lecture littéraire – pensée historienne – roman historique — Holocauste – classe du secondaire

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	2
TABLE DES MATIÈRES	4
LISTE DES TABLEAUX.....	9
REMERCIEMENTS	10
INTRODUCTION.....	12
1. LA LECTURE : UNE COMPETENCE TRANSDISCIPLINAIRE.....	12
1.1 Les textes littéraires : un objet d'enseignement pertinent pour développer les compétences de compréhension et d'interprétation des élèves	13
1.1.1 Des difficultés posées par la lecture de textes littéraires.....	14
2. OBJECTIF INITIAL POURSUIVI PAR CETTE RECHERCHE.....	15
PREMIER CHAPITRE.....	18
PROBLÉMATIQUE.....	18
1. PROBLEME DE RECHERCHE	18
1.1 Le décroisement disciplinaire	19
1.1.1 Deux disciplines complémentaires : le français et l'histoire.....	19
1.1.2 Le potentiel du décroisement disciplinaire.....	22
1.1.2.1 La lecture littéraire et historique d'un roman historique : une complémentarité au service de la construction de sens	23
1.1.2.2 La lecture littéraire et historique pour la construction de connaissances.....	26
1.1.3 Les possibilités offertes par la lecture d'un roman historique	28
1.2 Le roman historique comme moyen pour décroiser les apprentissages.....	30
1.2.1 Le roman historique : un outil d'enseignement multidimensionnel.....	30
1.2.2 Le roman historique et la formation au mode de pensée historien.....	32
1.2.3 Le roman historique : témoin d'une époque et d'une subjectivité humaine	33
1.2.4 La pertinence d'une approche croisée pour étudier un roman historique.....	35
1.3 Les principales difficultés posées par la lecture d'un roman historique.....	36
1.3.1 Les principales difficultés liées à la construction de sens	36
1.4 Le développement de la compétence de lecteur et de la pensée historique : deux préalables à la lecture de romans historiques.....	40
1.4.1 Lire et apprécier des textes variés : compétence disciplinaire essentielle	40
1.4.2 La lecture littéraire	42
1.4.3 L'importance de développer des compétences en lecture littéraire	43

1.4.4 La difficulté de délimiter l'objet de l'enseignement littéraire.....	45
1.4.5 Le roman : un outil d'enseignement de prédilection pour développer la lecture littéraire	46
1.4.6 L'importance de développer le mode de pensée historien	46
2. QUESTION DE RECHERCHE	48
DEUXIÈME CHAPITRE.....	50
CADRE DE RÉFÉRENCE	50
1. COMPRENDRE ET INTERPRETER UN TEXTE	50
1.1 La compréhension d'un texte.....	51
1.1.1 La compréhension fonctionnelle	52
1.1.2 La compréhension littéraire.....	53
1.2 L'interprétation d'un texte	54
1.3 Le concept d'inférences.....	56
1.3.1 La compréhension inférentielle.....	57
1.3.2 Le processus d'inférence	58
2. LE CONCEPT DE LECTURE LITTÉRAIRE	59
2.1.1 Les enjeux « passionnels »	60
2.1.2 Les enjeux « rationnels »	61
2.1.3 La lecture littéraire : va-et-vient dialectique	61
2.2 La « lecture littéraire » : proposition de définition	64
2.3 La spécificité de la « lecture littéraire » scolaire.....	67
3. LE CONCEPT DE PENSÉE HISTORIENNE	69
3.1 La pensée historienne : proposition de définition selon Martineau (1997)	69
3.1.1 L'attitude historique	70
3.1.2 La méthode historique	73
3.1.2.1 Formuler des hypothèses pour orienter l'investigation vers la réponse.....	74
3.1.2.2 Chercher des sources d'informations primaires et secondaires, puis les critiquer	75
3.1.2.3 Analyser les données, c'est-à-dire relever des différences ou des similitudes et établir des liens entre des concepts et des faits appropriés	76
3.1.2.4 Conclure en faisant un bilan réflexif sur sa démarche	76
3.1.3 Le langage	77
3.2 Les six concepts de la pensée historienne (Seixas et Morton, 2013).....	78
3.2.1 Premier concept : la pertinence historique	80
3.2.2 Deuxième concept : Les sources	82
3.2.3 Troisième concept : La continuité et le changement.....	86
3.2.4 Quatrième concept : Les causes et les conséquences.....	89

3.2.5 Cinquième concept : La perspective historique	91
3.2.6 Sixième concept : La dimension éthique.....	92
3.2.7 Synthèse des six concepts identifiés et décrits par Seixas et Morton (2013)	94
4. ROMAN HISTORIQUE -	96
4.1 Le roman historique : propositions de définitions	96
4.1.1 Le roman historique : principales caractéristiques	100
4.2 Le roman historique : un outil didactique.....	101
4.2.1 Critères pour choisir un « bon » roman historique	101
5. COMPLEMENTARITE ENTRE LITTERATURE ET HISTOIRE	103
6. COMPLEMENTARITE ENTRE LA LECTURE LITTERAIRE ET LA PENSEE HISTORIENNE .	108
6.1 L'empathie : attitude adaptée à la lecture littéraire et historienne.....	112
6.2 Une lecture littéraire et historienne d'un roman historique en classe de français pour développer une pensée critique.....	115
6.2.1 La formation d'un lecteur éclairé	116
6.2.2 La formation d'un lecteur cultivé.....	121
7. PRINCIPALES APPROCHES DIDACTIQUES LIEES A L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE LITTERAIRE ET AU MODE DE PENSEE HISTORIEN QUI FONT APPEL AUX ENJEUX PASSIONNELS ET RATIONNELS	122
7.1 Justification du critère retenu.....	123
7.2 Approches didactiques liées à l'enseignement de la lecture littéraire	124
7.2.1 La démarche stratégique de l'enseignement de la littérature	124
7.2.1.1 Limites de la DSEL	125
7.2.2 Une approche pragmatique.....	127
7.2.2.1 Illustration de l'approche pragmatique	130
7.2.2.2 Limites de l'approche pragmatique.....	131
7.3 Approches liées au développement de la pensée historienne	132
7.3.1 L'approche de l'empathie historique (Foster, 1999).....	132
7.3.1.1 Limites de l'approche de l'empathie historique	134
7.3.2 L'approche narrative (Martineau, 2010; Mayer, 1998; Schwebel, 2011; Stokes Brown, 1994).....	136
7.3.2.1 Limites de l'approche narrative.....	142
7.4 Conclusion sur les approches didactiques	145
8. SYNTHESE	145
9. QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	147
TROISIÈME CHAPITRE	148
MÉTHODOLOGIE	148
1. METHODOLOGIE	148
1.1 Le travail du chercheur théorique et spéculatif.....	150

1.1.1 L'intuition initiale à l'origine de cette recherche	151
1.1.2 Le travail préalable à une recherche spéculative.....	152
1.1.3 Les trois axes fondamentaux de la recherche théorique et spéculative	152
1.1.3.1 L'interpréter	153
1.1.3.2 L'argumenter	153
1.1.3.3 Le raconter.....	154
1.2 La pertinence de la recherche théorique et spéculative	154
2. TRAVAIL SOUS-JACENT A LA PRESENTE RECHERCHE	155
2.1 La qualité et la validité du corpus.....	157
2.1.1 L'accès aux sources.....	157
2.1.2 L'exhaustivité.....	158
2.1.3 L'actualité.....	158
2.2 Justification du choix du roman.....	159
2.2.1 Justification du roman choisi : L'enfant de Noé de Schmitt (2004)	161
3. ETHIQUE ET DEONTOLOGIE.....	163
4. LIMITES DE LA RECHERCHE	163
QUATRIÈME CHAPITRE	165
RÉSULTATS.....	165
1. ELABORATION D'UNE APPROCHE CROISEE.....	165
1.1 Une approche fragmentée, en trois temps et deux phases	166
1.1.1 Présentation de la structure générale.....	166
1.2 Les activités d'accompagnement de la lecture	173
1.2.1 Le cahier de notes et la discussion	173
1.2.2 La carte et la ligne du temps.....	174
1.2.2.1 La carte.....	175
1.2.2.2 La ligne du temps	176
1.3 Présentation détaillée : la mise en contexte (1 ^{er} temps).....	176
1.3.1 La mise sur pied de la carte d'identité du document.....	176
1.3.2 L'observation des indices de surface	179
1.3.3 Les personnages et leurs actions	180
1.3.4 Les mots-clés et les images	181
1.3.5 Une lecture heuristique orientée.....	184
1.4 Présentation détaillée : l'enquête (2 ^e temps).....	184
1.4.1 L'utilisation du témoignage	185
1.4.2 Visite (physique ou virtuelle) du Musée de l'Holocauste Montréal et exploitation d'une variété d'outils (ex. : images d'archives, artefacts)	186
1.4.3 L'utilisation d'un réseau d'œuvres liées à la réalité des enfants cachés lors de la Seconde Guerre mondiale.....	188
1.5 Présentation détaillée : la synthèse (3 ^e temps).....	190

1.5.1 Activités proposées après la lecture de l'œuvre	191
1.5.2 Réaction.....	193
CONCLUSION.....	194
1. ELEMENTS CENTRAUX COMPOSANT LA PRÉSENTE RECHERCHE	194
2. LIMITES DE LA RECHERCHE	196
3. CONTRIBUTION À L'AVANCEMENT DES CONNAISSANCES.....	196
4. PISTES DE RECHERCHE.....	197
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	199
ANNEXE A- DSEL SELON LECAVALIER ET RICHARD (2010)	217
ANNEXE B - RÉSUMÉ DES CONCEPTS CLÉS DU CADRE DE RÉFÉRENCE	219
ANNEXE C - ANALYSE DU ROMAN L'ENFANT DE NOÉ SELON LES PISTES DE LECTURE PROPOSÉES PAR CLARK (2008).....	221

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Les concepts et leurs enjeux selon Seixas et Morton (2013)	80
Tableau 2 - Procédure proposée par Dumortier (2004)	128
Tableau 3 - L'approche narrative proposée par Martineau (2010) pour construire un « récit historique »	138
Tableau 4 - 1 ^{er} temps : la mise en contexte	170
Tableau 5 - 2 ^e temps : l'enquête	170
Tableau 6 - 3 ^e temps : la synthèse	172
Tableau 7 - Exemple de la carte d'identité de <i>L'enfant de Noé</i> (2004)	178
Tableau 8 - Données d'identification : les personnages mis en scène et les actions	181

REMERCIEMENTS

Automne 2014. Sherbrooke. Jeune enseignante au secondaire, je décide de me lancer dans l'aventure intellectuelle et initiatique que constituent les études supérieures. Tranquillement, je surmonte chacune des épreuves : je déchiffre le mystère des statistiques, j'apprivoise la solitude de l'écriture scientifique et j'accepte que la recherche exige du temps, beaucoup de temps.

Je n'aurais pas pu affronter avec autant de persévérance les aléas de ces quatre dernières années sans le soutien indéfectible de ma directrice, la professeure Sabrina Moisan. Soutenue et encouragée par son empathie (pas seulement historique), son honnêteté et sa générosité, j'ai su garder le cap, même si j'ai dévié quelquefois de ma trajectoire. Ces détours m'ont d'ailleurs permis de découvrir de nouveaux horizons. Les pages qui suivent sont aussi teintées de sa cohérence et de sa grande rigueur. Je ne serais jamais arrivée à bon port sans elle. Merci infiniment d'avoir reconnu en moi une chercheuse en devenir et de m'avoir permis de rencontrer de grands acteurs qui font maintenant partie de mon histoire.

Je souhaite aussi remercier mon codirecteur, le professeur Olivier Dezutter, dont les commentaires subtils et intelligents m'ont amenée à réfléchir, à me relire et à clarifier ma pensée. Il m'a aussi laissé une grande latitude pour arriver à ma proposition de lecture littéraire et historienne. Il m'a accordé sa confiance, et je me suis sentie libre de créer et de bifurquer pour finalement croiser la fiction et l'histoire.

Lors de mes nombreuses lectures, j'ai été happée par les écrits de quelques chercheurs, dont ceux de la professeure Virginie Martel dans lesquels j'ai trouvé une résonance, et qui venaient confirmer le potentiel didactique du récit de fiction historique. Cela a été pour moi un grand honneur de la compter parmi mon équipe d'encadrement à titre d'évaluatrice externe, et ses nombreux commentaires constructifs lors de la soutenance de mon projet m'ont insufflé la confiance de continuer, de donner le meilleur de moi-même.

En tant que membre étudiante du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS) et du Collectif Clé, j'ai pu disposer de diverses ressources et des précieux conseils des équipes professorales. Pouvoir bénéficier de ces appuis a été inestimable. Je tiens à remercier tout particulièrement la professeure Johanne Lebrun, directrice du CREAS, qui m'a aidée à cheminer à différentes étapes de mon parcours.

Je tiens aussi à partager ce mémoire avec tous les professeurs de la Faculté d'éducation qui m'ont épaulée ou qui m'ont donné une première chance. Merci notamment aux professeurs Matthieu Petit, Otilia Holgado, Christiane Blaser, Chantale Beaucher et Martin Lépine.

De plus, je souhaite sincèrement remercier le Musée de l'Holocauste Montréal qui par son soutien m'a permis d'assister à différents stages de formation (ex. : Conférence Belfer, Washington D.C., séminaire de Montréal) afin d'approfondir l'outil d'enseignement que je privilégie : le roman historique évoquant l'Holocauste.

Merci à mes amis, à mes étudiants et à mes collègues de cœur (ils se reconnaîtront) pour leur aide et leur soutien. Un merci particulier à Daniel Bordeleau, enseignant de français retraité du Collège Laval, qui a été l'un de mes premiers lecteurs. Ses commentaires positifs et encourageants ont fait une différence.

Envers ma famille, qui a toujours cru en moi, même quand je pensais ne plus avoir la force de croiser le fer, je suis sincèrement reconnaissante. Merci à mes beaux-parents, pour leur illumination (« Il y aurait peut-être Sabrina. »). Et surtout à mes parents, qui m'ont appris à toujours aller plus loin.

Enfin, un merci infini à mon amoureux, Jérémie. Sans lui, je n'aurais pas pu achever ce chapitre de ma vie. De notre vie.

INTRODUCTION¹

Selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), le *Français, langue d'enseignement*, qui s'articule autour de deux éléments essentiels, la langue et la culture, apparaît comme un outil de pensée et de communication dans toutes les matières scolaires (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). C'est une « matière composite, qui puise ses référents théoriques dans des multiples disciplines » (*Ibid.*, p. 21). Plusieurs écrits pédagogiques s'accordent sur l'idée qu'il y a, à côté des compétences spécifiques à chaque matière scolaire, des compétences générales enclines à transcender les frontières disciplinaires; le savoir lire, base fondamentale de la première compétence disciplinaire de la classe de français en est un bel exemple (Fourez, Maingain, Dufour, 2002).

1. LA LECTURE : UNE COMPETENCE TRANSDICIPLINAIRE

La compétence disciplinaire, *Lire et apprécier des textes variés*, qui amène notamment l'élève à s'informer et à poser un regard critique (MELS, 2^e cycle, 2007), constitue, d'une certaine façon, la pierre angulaire de l'apprentissage dans toutes les disciplines (Blaser et Chartrand, 2009; Canvat, 2004; MELS, 2005a). L'aptitude à lire, soit à décoder « et à donner sens à des signes écrits, constitue une porte d'entrée privilégiée vers la citoyenneté » (Martel, 2014, p. 163).

Par l'intermédiaire des mots, du récit ou des personnages, l'« acte de lire » (Pennac, 1992, p. 147) est aussi une échappatoire au réel, puis une façon de se

¹ Dans ce travail, nous n'adoptons pas les rectifications orthographiques de 1990 approuvées par les instances francophones officielles.

représenter la vie, de mieux la saisir (Thérien, 1997). L'exploration de textes littéraires, à cet égard, par le rôle de premier plan qu'y joue le lecteur (Falardeau, 2003), est un moyen d'amener l'élève à développer son sens critique, car il est appelé, par sa lecture, à se distancier de la réalité pour mieux l'apprécier ou la critiquer (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996).

1.1 Les textes littéraires : un objet d'enseignement pertinent pour développer les compétences de compréhension et d'interprétation des élèves

Pour développer leur compétence en lecture, les textes littéraires soumis aux élèves, tout autant que les situations d'apprentissage qui leur sont associées, doivent présenter une certaine complexité (MELS, 2^e cycle, 2007), une certaine résistance (Tauveron, 2002)², c'est-à-dire que les signes qu'ils interpellent « créent un obstacle à l'appropriation du texte par le lecteur, ce dernier ne retrouvant pas les automatismes qui constituent d'ordinaire son univers intellectuel » (Falardeau, 2003, p. 679). La lecture d'un roman, notamment celle du roman historique, lorsque celui-ci comporte un niveau de difficulté raisonnable pour les élèves, du fait de sa structure, de sa distance par rapport au système de valeurs des jeunes lecteurs d'aujourd'hui et de son univers de référence (Tauveron, 2000) peut être une activité bénéfique pour les apprentissages en classe de français. Ce genre romanesque peut également constituer un objet d'enseignement pertinent et complémentaire à la discipline de l'histoire afin d'amener les élèves à donner une explication historique aux événements (Moisan, Audet et Hirsch, 2015), à réinvestir les savoirs acquis sur un moment charnière dans une perspective littéraire. En effet, il semble difficile d'étudier certaines œuvres sans avoir recours aux ouvrages des historiens concernés lorsqu'il est question de récits relevant, par exemple, de la littérature de mémoire ou de l'Holocauste (Louis, 2013).

² Tauveron (*Ibid.*) distingue parmi les textes résistants, « les textes "réticents" qui posent des problèmes de compréhension délibérés et les textes "proliférants", qui, parce qu'ils sont localement ou globalement polysémiques, posent des problèmes d'interprétation ou invitent le lecteur à lui poser des problèmes d'interprétation » (p. 37).

1.1.1 Des difficultés posées par la lecture de textes littéraires

Or, les textes littéraires suscitent « un travail de construction du sens relativement important, qui implique forcément des inférences » (Falardeau, 2003, p. 680). Leur lecture « est une activité à la fois cognitive et culturelle » (Tauveron, 2002, p. 40). Dès lors, ils peuvent représenter une tâche de lecture complexe pour l'apprenant dans différentes disciplines, car « ce n'est pas parce qu'un élève arrive à comprendre, sans trop de mal, les textes imposés en français qu'il peut lire avec aisance les textes des autres disciplines » (Chartrand, 2009, p. 40). De ce fait, il importe

d'apprendre aux élèves à transformer leur rapport à la (leur) culture, c'est-à-dire faire en sorte qu'ils se sentent autorisés à faire référence à des savoirs acquis hors de la sphère scolaire ou dans la sphère scolaire, mais hors de la discipline « Français », quand ils ont pour habitude de cloisonner strictement leur expérience en fonction d'une représentation elle-même cloisonnée des exigences de l'école. En d'autres termes, pas plus qu'on ne peut comprendre en sciences le livre du monde par la simple observation de ses données (il convient pour l'expliquer de mobiliser des savoirs extérieurs engrangés), on ne peut comprendre les livres des mots en ne saisissant que les mots (Tauveron, 2002, p. 42).

De plus, « bien des élèves du secondaire [...] n'ont pas acquis l'autonomie et les compétences qui leur permettraient de saisir et d'interpréter de manière créative des œuvres littéraires difficiles tout en restant fidèles au texte » (Falardeau, 2003, p. 675).

Des tentatives ont été faites pour amoindrir les difficultés auxquelles se heurtent de nombreux élèves du secondaire. Le ministère de l'Éducation a, par exemple, mis en place un certain nombre de mesures. La refonte du curriculum où le recours à des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation est primordial, puis la mise en œuvre d'un plan d'action visant à augmenter la motivation des élèves à l'égard de la lecture (MELS, 2008) figurent parmi ces mesures. Ces actions, en parfaite cohérence avec les travaux de la communauté de recherche en didactique de la lecture, ont notamment montré le rôle central de l'élève dans le développement de sa compétence en lecture,

l'incidence directe de l'utilisation de stratégies cognitives (Cartier, 2004; Falardeau, Pelletier, C., Pelletier D. et Gagné, 2014; Hébert 2004) et l'importance de la qualité de l'intervention de l'enseignant en classe (MELS, 2005b).

Pourtant, certaines difficultés rencontrées par les élèves du secondaire en lecture littéraire persistent chez les élèves. Ces difficultés sont attribuables, entre autres, au fait que ces jeunes lecteurs possèdent un répertoire réduit de stratégies cognitives et ont peu de moyens de s'ajuster à l'activité demandée (MELS, 2005b; Beaudry, 2009); elles peuvent résulter également de pratiques enseignantes inopérantes. Par ailleurs, certains de ces élèves éprouvent des problèmes de lecture : ils ont du mal à bien comprendre le sens de ce qu'ils lisent, à établir des liens entre les concepts et à mobiliser ces concepts dans différents contextes (MELS, 2005b; Beaudry, 2009).

2. OBJECTIF INITIAL POURSUIVI PAR CETTE RECHERCHE

Par cette recherche, nous désirons explorer, par un croisement disciplinaire, les caractéristiques du mode de pensée historien³, afin d'analyser son apport potentiel aux apprentissages liés à la lecture littéraire d'un roman historique. Le croisement disciplinaire est une approche qui vise à étudier un objet commun sous des angles particuliers (Bouhon, 2014) : certains objets demandent un dialogue entre les disciplines pour être maîtrisés (Fourez *et al.*, 2002; Thouin, 2014). C'est le cas, par exemple, du roman historique qui par sa seule désignation postule une relation entre la fiction et l'histoire.

Nous souhaitons par la présente recherche élaborer une approche pour soutenir les élèves dans la lecture d'un texte qui fait osciller son lecteur entre tentation d'adhérer

³ Dans ce mémoire, puisque les termes « mode de pensée historien » et « pensée historienne » renvoient plus spécifiquement au travail de l'historien, ces derniers ont été préférés à ceux de « mode de pensée historique » ou à « pensée historique ». En effet, comme le souligne Jadoulle (2015), la « méthode ou la pensée que l'historien met en œuvre pour comprendre le passé n'a rien d'"historique" [...]. Elles sont par contre bien "historiennes" en ce qu'elles sont typiques d'une discipline scientifique spécifique qu'est l'histoire et dont l'historien est le spécialiste » (p. 33).

tout uniment aux péripéties relatées et appréciation de l'illusion romanesque (Bernard, 2000). Pour ce faire, dans ce mémoire, nous clarifierons les concepts de lecture littéraire et de pensée historienne. Ces précisions préalables nous permettront d'élaborer une approche qui favorise la compréhension et l'interprétation d'un roman historique en classe de français au secondaire. Cette approche sera illustrée par un roman traitant de la Seconde Guerre mondiale: *L'enfant de Noé* d'Éric-Emmanuel Schmitt (2004). Nous nous pencherons particulièrement sur la réalité des enfants cachés, ceux mis à l'abri dans un milieu étranger lors des arrestations massives organisées par les nazis et leurs collaborateurs (Hazan, 2007). Ce choix est motivé par l'ensemble des événements qui forment la trame du roman : Joseph Bernstein, enfant né sous la plume de Schmitt (2004), est un jeune personnage sorti de son milieu familial pour échapper aux rafles et obligé de dissimuler son identité juive.

Au fil de ce texte, nous explorerons un problème de recherche, qui repose sur un certain nombre de constats observés dans notre pratique, soulevés par le ministère de l'Éducation ou par les travaux des communautés de recherche en didactique de la lecture littéraire et de l'histoire. Pour ce faire, dans les chapitres I et II, nous examinerons successivement la problématique et cadre de référence sur lequel nous nous appuyons afin de mieux déterminer ensuite, dans le chapitre III, la méthodologie. Cette recherche théorique et spéculative⁴ nous a conduite, dans le chapitre IV, à élaborer une approche didactique qui tient compte des éléments constitutifs de la lecture littéraire et du mode de pensée historien. Afin de dégager concrètement de quelle manière la lecture littéraire et historienne d'un roman historique pourrait se traduire en classe de français, des pistes d'exploitation sont proposées autour de l'œuvre *L'enfant de Noé* (2004).

⁴ Van der Maren (1999, dans Lenoir, Hasni, Lacourse, Larose, Maubant et Zaid, 2012) définit la recherche spéculative ou théorique comme un type de recherche dans lequel « le théoricien critique et reformule des théories et des principes de l'analyse rhétorique et logique ou à partir d'une argumentation s'appuyant sur des faits apportés par d'autres chercheurs » (p. 36). Comme Gohier (1998) le souligne, la « spécificité de la recherche théorique est d'être d'ordre spéculatif » (p. 271). Une définition plus exhaustive de ce type de recherche est présentée au chapitre III.

Enfin, le choix de nous concentrer spécifiquement sur le roman historique peut constituer l'une des limites de ce travail de recherche : il est une des sources secondaires possibles pour permettre aux élèves d'enrichir leur bagage de connaissances, mais aussi les amener à développer une pensée critique et historienne. La lecture d'un roman historique offre une des représentations intelligibles des sociétés humaines, présentes ou passées, qui peuvent permettre aux élèves de développer un regard croisé sur le monde, sur les autres et sur leur propre histoire.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous décrirons les principaux constats sur lesquels nous nous appuyons afin de circonscrire le problème de recherche à la base de notre travail : comment accompagner les élèves dans la lecture d'un roman historique, lequel, par sa désignation même et les enjeux sous-jacents à sa compréhension et à son interprétation, incite à traverser les frontières de la classe de français? Ce bilan nous aidera à formuler la question générale de recherche.

1. PROBLEME DE RECHERCHE

Dans cette première partie, il sera d'abord question des effets négatifs du cloisonnement disciplinaire (découpage de la formation en domaines de formation distincts) sur les apprentissages des élèves, et ce, afin d'établir l'intérêt d'un croisement⁵ disciplinaire pour soutenir le jeune lecteur et faciliter sa compréhension et son interprétation d'un roman historique. Ensuite, nous aborderons les éléments centraux entourant l'étude d'un roman historique et exposerons les quelques difficultés qu'il suscite en tant qu'instrument d'apprentissage prescrit, qui est au cœur de la problématique que nous souhaitons explorer. Enfin, nous examinerons le paradigme dans lequel s'inscrit la compétence en lecture littéraire et expliquerons la pertinence de lire un roman historique pour aider les élèves à développer à la fois leur compétence de lecteur et leur mode de pensée historien.

⁵ Le croisement disciplinaire invite le jeune lecteur à « approcher » un roman historique en établissant des liens pertinents entre les disciplines convoquées, en l'occurrence le français et l'histoire (De Keersmaecker, Detry et Dufays, 2014).

1.1 Le décloisonnement disciplinaire

La propension actuelle au cloisonnement disciplinaire dans l'enseignement secondaire pourrait expliquer, en partie, des retards d'apprentissage dans certaines disciplines scolaires (Simard *et al.*, 2010). Cette communication réduite entre les disciplines et les enseignants qui en ont la responsabilité génère un enseignement en vase clos susceptible d'expliquer des retards d'apprentissage et des difficultés dans les nombreuses matières qui sollicitent la capacité de l'élève à bien lire un texte (*Ibid.*). En effet, certains objets spécifiques nécessitent, pour être maîtrisés, l'articulation de différents apports relatifs à plus d'une discipline (Fourez *et al.*, 2002; Thouin, 2014). En classe de français, ces difficultés peuvent survenir lorsque l'œuvre étudiée dépasse, entre autres par ses thèmes, les barrières disciplinaires. C'est le cas, par exemple, du roman historique, qui, par la contextualisation ou les connaissances factuelles et culturelles qu'il présuppose ou le travail d'interprétation rigoureux qu'il exige, incite à transcender les barrières disciplinaires du français et de l'histoire. Dans ce contexte, mener un travail commun ou complémentaire peut s'avérer une manière pertinente de rendre visibles les similitudes et les différences entre les objets d'enseignement, en l'occurrence le roman historique et le récit de l'historien, « de mettre en cohérence les disciplines et de favoriser ainsi la structuration intellectuelle » (Bonnefille et Noyère, 2007, p. 221).

1.1.1 Deux disciplines complémentaires : le français et l'histoire

Comme la lecture du roman historique exige de la part de l'apprenant une compréhension du contexte historique et des spécificités d'une époque donnée (notamment, de ses valeurs ou de sa structure sociopolitique), le recours à la discipline historique semble s'imposer de lui-même, et ce, afin de compléter l'enseignement disciplinaire de la lecture littéraire. L'histoire et le français sont deux disciplines qui, par certains repères culturels, compétences ou composantes, s'entrecroisent et se complètent. Ces disciplines, par les questions qu'elles suscitent, les buts qu'elles poursuivent et leur complémentarité indéniable au niveau des contenus de formation,

des thématiques et des objets culturels qu'elles étudient, apparaissent comme des domaines pour lesquels un travail en étroite concertation serait mutuellement profitable pour « favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves » (Lenoir et Sauvé, 1998, p. 121).

En français, comme en histoire, les élèves sont appelés à lire des textes en recourant à diverses stratégies telles que le survol, la prédiction, le questionnement ou le résumé. Ils sont amenés à réfléchir sur le *qui*, le *quand*, le *quoi*, le *où*, le *pourquoi* ou le *comment* pour situer le cadre de l'action ou de la situation (Lecavalier et Richard, 2010). Une différence semble par contre établie en ce qui concerne l'intention de lecture. En effet, la façon d'aborder un texte est intrinsèquement liée aux objectifs d'un cours. L'attention du lecteur se porte sur des caractéristiques différentes selon l'objectif poursuivi (*Ibid.*) : « on ne traite pas de la même manière une source primaire, un manuel scolaire ou un récit de fiction » (Martel, 2014, p. 174).

Ainsi, même si la lecture d'un texte en histoire peut se révéler divertissante, elle exige « le souci d'acquérir des nouvelles connaissances ou d'en construire afin de les réinvestir et de mieux comprendre les sujets ciblés » (*Ibid.*, p. 166). Ce qui différencie la lecture en histoire de la lecture faite, par exemple, en classe de sciences, « c'est la nécessité d'ajouter à cette démarche générale de lecture l'utilisation spécifique de la méthode critique des sources propre à l'historien (*Ibid.*, p. 167). En d'autres mots, si le roman historique est utilisé en classe pour expliquer le passé, « les intentions de lecture doivent [...] être résolument tournées vers l'intellect (ce qui exige de dépasser la lecture-plaisir)⁶ » (Martel, 2013, p. 21). Ainsi, dans le cours d'histoire, pas de lecture

⁶ Nous supposons que la « lecture-plaisir » à laquelle Martel (2013) renvoie est celle avant tout ludique. Toutefois, nous nous interrogeons : le plaisir de lire n'est-il pas aussi le résultat d'un apprentissage? En d'autres mots, la « lecture-plaisir » peut-elle, aux yeux du jeune lecteur, être aussi celle liée à sa capacité à découvrir par lui-même les solutions à ses problèmes de lecture, celle d'apprendre à aborder un roman historique comme un objet singulier, à déjouer le piège de la transparence et de l'évidence » (Rouxel, 1996, p. 20)? La reconnaissance de l'illisibilité constitue « un appel à la lecture, le prétexte à une intensification du travail de saisie du texte et, par conséquent, l'amorce à une interprétation » (Gervais, 1999, dans Tauveron, 1999, p. 43). Dès lors, la motivation et le plaisir de lire reposeraient sur l'union de la nouveauté et de la reconnaissance (Rouxel, 1996).

littéraire : « c'est la mise en relation du texte et de son contexte qui fait sens. Mais la lecture de récits⁷ en histoire a également pour fonction d'enrichir l'imaginaire et de former la pensée : ce sont des objectifs communs aux deux disciplines » (Bonnefille et Noyère, 2007, p. 223).

Dès lors, il semble important d'aider les élèves à apprendre à discriminer les fonctions des différents textes et à mieux comprendre leur spécificité, et ce, pour qu'ils en apprécient pleinement la lecture. De plus, la mise en évidence des différentes lectures possibles d'un texte en fonction des disciplines concernées peut amener les élèves « à adopter une attitude réflexive par rapport aux apprentissages et aux contenus d'apprentissage » (*Ibid.*). Le roman historique apparaît donc non seulement comme un objet d'enseignement pertinent pour amorcer une réflexion et une discussion sur la construction du temps historique (Cariou, 2012) et pour développer la pensée historienne (ex. : Lévesque, 2011; Martineau, 1997; Seixas et Morton, 2013; Wineburg, 2001), mais aussi comme un lieu textuel propice à l'expérimentation de la lecture littéraire (ex. : Dufays *et al.*, 2015; Langlade et Rouxel, 2004; Rouxel, 1996; Tauveron, 2002).

⁷ Le terme « récit » est polysémique. Dans le champ scolaire, il existe notamment une « opposition faite par certains manuels entre *histoire* au sens narratologique de “fiction” et *récit* au sens de “narration” » (Daunay et Denizot, 2007, p. 25). Cette opposition ne sera pas discutée dans le cadre de ce travail. Nous utiliserons le terme « récit historique » pour désigner le récit de l'historien qui se caractérise par « le rapport au référent, à une “réalité”, et l'exigence de vérité [...] qui le distingue, au moins de la manière dont il est construit, du récit de fiction. Ce rapport et cette exigence sont liés à un traitement des sources qui se réclame d'une pratique scientifique » (Audigier et Ronveaux, 2007, p. 73-74). Toutefois, il nous semble pertinent de souligner la définition proposée par Todorov (1987), car celle-ci apporte, nous semble-t-il, une nuance intéressante en comparant les termes description et récit. Selon Todorov (*Ibid.*) ces deux termes présupposent la temporalité, mais « une temporalité de nature différente. La description initiale se situ[e] bien dans le temps, mais ce temps [est] continu; alors que les changements, propres au récit, découpent le temps en unités discontinues; le temps - pure durée s'oppose au temps événementiel. La description toute seule ne suffit pas pour faire un récit, mais le récit, lui, n'exclut pas la description. Si l'on devait disposer d'un terme générique qui inclut à la fois récit et description » (p. 48-49), on pourrait utiliser le terme de fiction. Bref, un récit, contrairement à une description, appelle un changement, une différence : il nécessite le déroulement d'une action (*Ibid.*).

1.1.2 Le potentiel du décloisonnement disciplinaire

Étant donné que l'enseignement de la littérature et de l'histoire vise, entre autres, à aider l'élève à formuler un jugement pertinent et critique en mobilisant des ressources telles que l'œuvre littéraire (MELS, 2^e cycle, 2007), il nous semble à propos d'explorer une approche croisée⁸ lorsqu'il est question du roman historique, et ce, afin d'examiner de différents points de vue cet objet didactique :

Pour construire leur interprétation des réalités sociales comme pour communiquer, les élèves doivent se référer à des textes qui évoquent le contexte d'une époque, mobiliser leurs compétences langagières et faire appel à un ensemble de stratégies de lecture [...] acquises en langue d'enseignement. En retour, les connaissances et les concepts construits en histoire et éducation à la citoyenneté peuvent profiter à la compréhension des textes utilisés en langue d'enseignement (MELS, 2^e cycle, chapitre 7, 2003, p. 7).

Dans cet esprit, certains didacticiens se sont intéressés à l'étude d'une œuvre historique en ayant recours à l'une ou l'autre des disciplines convoquées. Par exemple, Dumortier (1996) a suggéré une approche didactique d'une comparaison entre romans historiques et récits des historiens; Dezutter, Jadouille et Thiry (1999) se sont penchés sur l'apport d'une collaboration interdisciplinaire entre les enseignants d'histoire et les enseignants de français; Audigier et Ronveaux (2007) ont mené une réflexion sur les formes possibles de collaboration entre la littérature et l'histoire à partir de l'exemple de la « Grande Guerre »; Bonnefille et Noyère (2007) ont donné un exemple d'approche concertée autour de la lecture de deux récits homériques; des interrogations et des pistes ont été soulevées lors du Colloque international interdisciplinaire, *Histoire et littérature, regards croisés : enseignement et épistémologie* (2011); Cariou (2012), sensiblement comme Brehm et Louichon (2016), a proposé une lecture historienne des œuvres de littérature jeunesse; de son côté, Martel (2008, 2013, 2014, 2016) a plus

⁸ Par une approche croisée, les élèves seraient amenés à étudier un roman historique sous un double regard disciplinaire et à tirer profit de cet apport pour enrichir leur compréhension et leur interprétation d'une œuvre de fiction.

spécifiquement étudié l'apprentissage par la lecture et l'utilisation de la bande dessinée et de la littérature jeunesse en classe d'univers social au primaire comme au secondaire.

Par ailleurs, des historiens (Veyne, 1971; White, 1974) comme des philosophes (Pomian 1989; Ricoeur, 1983) ont reconnu l'étroite parenté qui unit le récit de l'historien et le récit de fiction; ils ont perçu la similarité entre le travail de l'historien et celui du romancier. En ce sens, Schwebel (2006) a examiné la manière dont la fiction historique est enseignée dans les classes aux États-Unis. De cet examen ressort notamment la conclusion suivante : « The rich possibilities inherent in historical novels, however, become apparent only when they are read not only as literature, but also as complex historical and social documents. Unfortunately, that does not happen frequently in schools » (p. 282). Schwebel (*Ibid.*) offre également « a roadmap » afin d'étudier le roman historique en tant que « multilayered document » (p. 320). Plus encore, elle affirme : « The use of historical novels in today's schools represents a tremendous missed opportunity; whether they figure in social studies curricula, English language arts instruction, or as stand-alone texts in independent reading programs, they fall far short of their pedagogical potential » (2011, p. 151).

Semblablement, l'étude de cas menée par Stripling (2011) montre que le roman historique « is valuable for social context, but its use must be scaffolded so that it is not accepted blindly as historical fact » (p. 219). Son travail souligne aussi l'importance de l'encadrement offert par les enseignants « to move students beyond some of their responses to literature that contradict historical understanding » (*Ibid.*, p. 100).

1.1.2.1 La lecture littéraire et historique d'un roman historique : une complémentarité au service de la construction de sens

Nous souhaitons poursuivre la réflexion disciplinaire sur la manière d'aborder le roman historique, plus particulièrement celui évoquant l'Holocauste, mais en le considérant comme source secondaire qui présente d'une manière singulière un pan de l'histoire. L'examen du roman historique comme une source de seconde main,

susceptible de déformer les faits historiques présentés, nous permet d'étudier cet objet d'enseignement en classe de français en adoptant une posture historienne. Certes, le développement d'un mode de pensée historien est avant tout un objectif essentiel du cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au Québec, mais il nous semble pertinent de travailler le roman historique en tant que source secondaire, et ce, pour amener les élèves à le lire d'une manière plus critique, à évaluer le degré de vraisemblance historique (Lévesque, 2013) et à réfléchir sur la façon dont le romancier reconstruit le passé. Cette lecture, qui consiste à approfondir la connaissance du texte du côté historique, n'exclut pas la lecture littéraire, bien au contraire. En effet, lors de la lecture littéraire,

le mandat du lecteur n'est pas simplement de passer à travers le texte, en n'en comprenant que ce qui peut être appréhendé d'un premier geste, mais de chercher à comprendre un peu mieux le texte, de déployer certaines de ses significations, de l'étudier et de s'inscrire dans une économie plus grande de la compréhension (Gervais, 2006, p. 165).

Par notre angle d'approche, nous cherchons à rendre compte de la complémentarité entre lecture littéraire et pensée historienne, à montrer que cette manière d'aborder un roman historique pourrait s'avérer avantageuse puisque les faits « serve a narrative; they do not organize themselves into that narrative all on their own » (Segall, 2008, p. 121). L'œuvre littéraire dit quelque chose que les seuls faits historiques ne disent pas nécessairement ainsi (Armand, 2012). Elle dit quelque chose de celui qui tient ce discours, du lectorat auquel le roman est destiné et de qui l'appréciera (*Ibid.*). Croiser les regards nous apparaît donc judicieux, « car le fait n'est rien sans son intrigue » (Veyne, 1971, p. 37). L'historien comme le romancier racontent des événements « qui ont l'homme comme acteur; l'histoire est un roman vrai » (*Ibid.*, p. 10).

À notre connaissance, peu d'études ont exploré le potentiel didactique d'un croisement entre le regard du littéraire et celui de l'historien pour approfondir la lecture d'un roman historique en classe de français au secondaire, mais nombre de chercheurs

ont mis en évidence l'intérêt d'un rapprochement des disciplines. Dans ce contexte, nous jugeons valable de nous interroger sur la portée interprétative d'une lecture à la fois affective et rationnelle et sur la pertinence d'une approche didactique croisée lorsque l'œuvre littéraire étudiée « entretient, tout en la réorganisant et en l'enrichissant par ses caractéristiques propres, un certain rapport à la réalité pour produire sa propre forme de connaissance sur le monde » (Cariou, 2012, p. 168).

Dans cette perspective, le regard de l'historien pourrait reposer sur l'authenticité des faits racontés (Hicks et Martin, 1997), ainsi que sur l'exploration et la compréhension du passé de manière critique (Lévesque et Bonin, 2015). Les élèves pourraient « donc être invités à réfléchir aux notions de vérité historique⁹, de vraisemblance et de fiction » (Martel, 2013, p. 21). Ils seraient amenés à mieux comprendre la façon de lire un document et à s'interroger sur ce qui caractérise un personnage historique (Armand, 2012).

Pour le littéraire, le regard du lecteur pourrait porter sur la narration, l'intrigue ou les thèmes; les élèves, par la lecture d'un roman historique, seraient appelés à vivre diverses formes de plaisirs, à découvrir d'autres réalités et à comprendre et interpréter un récit (MELS, 2^e cycle, 2009). Ils seraient invités à mieux comprendre la façon de lire une œuvre et à s'interroger sur ce qui caractérise un personnage littéraire (Armand, 2012).

⁹ Solchany (2007), dans son article sur le roman *Les Bienveillantes* de Littell, distingue la vérité historique de la vérité romanesque : « Un roman historiquement approximatif n'est pas nécessairement un "mauvais" roman, loin s'en faut, à moins de s'en tenir à une approche très réductrice de la littérature comme instrument de vulgarisation de la "connaissance" historique. » Si le roman de Littell contient d'éventuelles « erreurs », celles-ci ne viennent que « confirmer la vraisemblance de la narration qui n'est pas censée être celle d'un historien, mais celle d'un témoin » (p. 163). Ainsi, contrairement à l'historien qui accède au passé grâce à sa méthodologie critique, le travail du romancier n'est pas tenu de soumettre son objet à une démarche rigoureuse : il s'approprie le passé et sa mise en récit renvoie explicitement à l'imagination (*Ibid.*; Falaize, 2005).

1.1.2.2 La lecture littéraire et historique pour la construction de connaissances

Indépendamment du champ disciplinaire, cette approche croisée pour étudier un roman historique pourrait aussi être utilisée afin de discuter de concepts centraux, tels que la dictature, le génocide ou la résistance, et de les contextualiser. L'activation des connaissances antérieures se révèle également nécessaire afin de créer des liens qui aideront les élèves à comprendre un texte et le monde qu'il évoque (Audigier et Ronveaux, 2007). Si les enseignants préparent les « élèves au plan du vocabulaire ou des concepts ou plus généralement au plan du thème à l'étude », ils pourront plus facilement surmonter un manque de connaissance sur le sujet (Martel, 2013, p. 19).

De plus, en complément aux sources documentaires utilisées en classe d'histoire, le roman permettrait aux élèves de « caractériser un temps fort historique », de découvrir les éléments qui le composent et de mieux le cerner dans l'espace et dans le temps (MELS, 2^e cycle, chapitre 7, 2003, p.11). L'utilisation d'un roman historique « permet d'appréhender autrement le réel historique » (Laferrière et Martel, 2014, p. 181), car un roman historique « n'est pas un ouvrage d'histoire, mais sa lecture induit une familiarisation avec des réalités historiques relativement complexes » (Solchany, 2007, p. 176). L'approche croisée inciterait donc les élèves à établir des liens entre ce qu'ils auraient lu dans le roman et ce qu'ils auraient appris sur cette époque particulière de l'histoire, car « traiter de l'univers social en passant par la littérature n'exclut aucunement la nécessité de respecter et de prendre en compte la démarche intellectuelle propre aux sciences humaines » (Martel, 2008a, p. 21).

Ce travail permettrait donc aux élèves de construire une synthèse intégrée qui tient compte des savoirs de chacune des disciplines et des liens qui existent entre celles-ci (De Keermaecker *et al.*, 2014). En effet, les histoires ne sont pas racontées ni interprétées de la même façon selon les disciplines : « tout récit est façonné par l'espace social au sein duquel il s'inscrit, en l'occurrence par les cadres, les contenus, les objectifs, les fonctionnements... de chaque discipline » (Reuter, 2007, p. 11).

L'approche croisée, par le contexte signifant qu'elle fournit, faciliterait l'intégration des savoirs et motiverait l'engagement de l'élève, car ce dernier deviendrait le bâtisseur de son savoir en mobilisant les ressources à sa disposition pour répondre à maintes questions actuelles relevant de l'histoire (Dufays, 2014). C'est donc la manière « dont l'élève traite le sujet et la matière qui est déterminante pour la qualité de l'apprentissage » (Lévesque, 2013, p. 4).

Enfin, en classe de français, l'interaction avec la classe d'histoire, qui exploiterait « [le] regard, [l]a perspective propre, [l]es concepts et [l]es modes de pensée » relatifs à l'histoire (Bouhon, 2014, p. 45), contribuerait à enrichir la compréhension des réalités sociales dépeintes dans l'œuvre de fiction et permettrait à l'élève de mieux cerner les problématiques qui sous-tendent celles-ci (*Ibid.*). L'histoire, au-delà de la simple acquisition de connaissances ou mémorisation de faits, « est aussi la maîtrise d'opérations intellectuelles spécifiques qui échappent aux non-initiés, en particulier celles entourant la lecture et l'écriture en histoire » (Boutonnet, 2015, p. 227). En conséquence, l'élève devrait être amené à connaître par l'expérience les étapes de la méthode historique en situation d'apprentissage (*Ibid.*), à « développer non seulement des savoirs déclaratifs et une certaine vision du passé, mais également une capacité à prendre en compte le mode de production du savoir historique tout autant qu'à exercer [lui-même] une réflexion propre à la pensée historique » (Moisan, 2016, p. 8). Pour cela, il importe que les enseignants se distancient des pratiques d'enseignement traditionnelles¹⁰, qui seraient encore aujourd'hui largement prédominantes en ce qui concerne la classe d'histoire¹¹ (Boutonnet, 2015; Moisan, 2010). Ce constat rejoint

¹⁰ Dans la recherche réalisée par Moisan (2010), tous les enseignants interrogés ont affirmé « avoir recours, à raison de plus de 80 % de leur temps, à l'enseignement magistrocentré. Les autres méthodes impliquant un travail de recherche ou d'analyse de la part des élèves occupent une part marginale du temps, car les maîtres les jugent insatisfaisantes dans leur rapport temps/apprentissages » (p. 210-211).

¹¹ En ce qui a trait à la classe de français, Émery-Bruneau (2014), sensiblement comme Dezutter (2004), a montré que les conditions d'exercice du travail et les conceptions et pratiques déclarées d'enseignement de la littérature sont étroitement liées. Par ailleurs, les résultats de la recherche réalisée par Émery-Bruneau (2014) montrent « qu'on enseignerait moins la littérature en tant qu'objet que le savoir-lire et le savoir-écrire, compétences langagières développées avec des textes littéraires ou non littéraires » (p. 83). Toutefois, les pratiques effectives de l'enseignement de la littérature au secondaire semblent, à ce jour, encore peu documentées.

aussi, d'une certaine manière, ce que l'étude de Schwebel (2006) met en lumière au sujet de la classe de littérature anglaise :

When historical novels are taught in classroom, they frequently are used *neither* to illuminate the so-called universal, enduring truths (as a springboard for literacy analysis) nor to grapple with historical issues or the process of history meaning making. Instead, historical novels are used in ways indistinguishable from grammar textbooks, vocabulary workbooks, and composition prompt (p. 284).

Par une lecture littéraire et historienne du roman historique, l'élève serait appelé à s'engager dans un processus affectif, symbolique et argumentatif (Gervais, 2006). Il réfléchirait sur sa lecture, discuterait de ce qu'il a lu, donnerait son opinion, effectuerait des recherches ou s'investirait dans une démarche de résolution de problèmes (Martel, 2013). Le roman historique peut donc s'avérer un moyen efficace de formation au mode de pensée historien si l'élève a la possibilité « de vivre des situations d'apprentissage adaptées en ce sens » (Martineau, 2010, p. 179).

1.1.3 Les possibilités offertes par la lecture d'un roman historique

La lecture d'un roman historique, évoquant l'Holocauste ¹², par exemple, donnerait aux élèves l'occasion d'exprimer leurs émotions et encouragerait la réflexion sur la nature, les causes et la signification de ces émotions (Tinberg et Weisberger, 2013). Par leur interprétation de cet événement historique majeur, ils seraient aussi amenés à établir des liens entre les connaissances acquises en histoire et leur rôle de citoyen (MELS, 2^e cycle, chapitre 7, *Histoire du 20^e siècle*, 2003). Les élèves pourraient apprécier l'incidence des valeurs et principes associés à la montée des régimes totalitaires sur les actions humaines (MELS, 2^e cycle, chapitre 7, *Histoire du 20^e siècle*, 2003) et se sentir concernés par le traumatisme vécu par des personnages

¹² Ce temps fort historique suscite encore aujourd'hui un certain engouement. D'ailleurs, en 2017, les prix Goncourt et Renaudot ont été décernés à des œuvres évoquant l'Holocauste : *L'ordre du jour*, Éric Vuillard et *La disparition de Josef Mengele*, Olivier Guez.

fictifs, mais fort crédibles. Les situations vécues par les personnages pourraient aussi servir de base à une discussion sur la notion de point de vue¹³ : l'œuvre littéraire, par comparaison avec le récit de l'historien, offre une perception différente des événements qui peut contribuer, par exemple, à une meilleure compréhension de l'antisémitisme dans l'histoire. De plus, la collaboration entre les classes d'histoire et de français peut être profitable pour

le développement des compétences narratives en compréhension et en production autour des artifices textuels par lesquels les récits d'histoire et de fiction créent leurs mondes, souvent aussi des mondes proches, voire communs. Cet objectif doit se poursuivre en particulier au plan de la narration sur l'instance directrice de la mise en intrigue, le narrateur. La question du point de vue et des ressources sur lesquelles s'appuie le narrateur pour décrire une action, raconter un enchaînement d'actions et l'implication des acteurs dans cette progression est à travailler en attirant l'attention des élèves sur les pratiques sociales qui produisent et comprennent les textes (Audigier et Ronveaux 2007, p. 73).

Les élèves pourraient ainsi apprendre « à juger la pertinence des propos de l'auteur dans une perspective historique et la qualité de la représentation de l'objet historique » (Martel, 2014, p. 176). Ils pourraient prendre conscience « du lien étroit entre leur vie et les livres en s'impliquant personnellement » (Lebrun, 1994, p. 35). Enfin, en considérant un roman historique évoquant l'Holocauste comme une source secondaire en classe de français, les élèves pourraient être invités à le comparer avec d'autres documents, pour voir de quelle manière un fait d'histoire peut être revisité. Ils seraient d'une certaine manière appelés à traquer l'imposture révisionniste par l'intermédiaire de diverses sources (Audigier et Ronveaux, 2007).

¹³ À propos de cette notion, Todorov (1987) souligne « qu'on oublie trop souvent une vérité élémentaire de toute activité de connaissance, à savoir que le point de vue choisi par l'observateur redécoupe et redéfinit son objet » (p. 32).

Ainsi, l'œuvre participe à la construction des imaginaires et peut jouer un rôle non négligeable dans la compréhension du passé (Fink, 2011), car c'est à partir des différents récits que nous rencontrons que se tissent nos conceptions du passé (*Ibid.*).

1.2 Le roman historique comme moyen pour décloisonner les apprentissages

En classe de français, le roman historique se révèle un genre romanesque pertinent pour travailler la narration, la description, l'organisation textuelle ou le cadre spatio-temporel (Chartrand et Émery-Bruneau, 2013), mais aussi pour construire de nouveaux apprentissages qui permettront aux élèves de saisir les parallèles ou les différences qu'ils peuvent établir entre un siècle donné et leur époque et de réfléchir, puis de réagir sur des questions sociales, politiques ou individuelles.

1.2.1 Le roman historique : un outil d'enseignement multidimensionnel

Parce qu'il peut « marier une pluralité de sujets à l'intérieur d'un récit unique » et faciliter « l'acquisition de compétences dans l'univers social et dans les arts » (Morel, 2002, p. 65), le roman historique fait partie des œuvres à exploiter en classe de français pour réaliser le décloisonnement des connaissances sur la langue et sur la culture, savoirs qui sont incontestablement liés à la compréhension d'un récit. En effet, en classe de français, selon le PFÉQ,

les repères culturels d'ordre historique et géographique que les élèves possèdent deviennent des ressources pour contextualiser une œuvre ou un texte, le comprendre, l'interpréter, en percevoir la portée ou encore pour poser un regard critique sur l'utilisation de faits réels dans des œuvres de fiction (2009, p. 16).

Cette précision ministérielle semble traduire une certaine volonté d'établir des liens ou de jeter des passerelles entre des disciplines plus ou moins connexes (Dumortier, 1996a; Lenoir et Sauvé, 1998), mais soulève aussi un questionnement quant à la seule mobilisation de « repères » pour construire du sens. En effet,

comprendre l'Holocauste, par exemple, dépasse largement le simple repérage de symboles, de dates ou de lieux. Ce qui rend le savoir historique nécessaire dans les œuvres de fiction, c'est notamment le développement de l'empathie historique¹⁴, c'est-à-dire d'être en mesure d'adopter une perspective historique qui exige des élèves une compréhension des différences entre eux qui vivent dans le présent et les témoins du passé (Clark, 2008; Lévesque, 2014).

Le roman historique se révèle un outil ayant le potentiel d'amener l'élève à se reconnaître un statut de lecteur (MELS, 2^e cycle, 2007), car il offre différentes façons d'aborder les aspects narratifs, culturels ou historiques. Le travail sur la description d'un personnage, le contexte ou les valeurs donne accès à l'apprenant à un ensemble de ressources qui l'aident à se définir comme lecteur, mais aussi comme individu. En se reconnaissant dans un personnage ou dans une situation fictive, l'élève est invité, souvent inconsciemment, à constater de quelle manière des « personnes » résolvent leurs problèmes et donnent sens à leur univers (Giasson, 2000). Il est appelé par le biais de personnages « qui s'intègrent dans des systèmes signifiants » (Prieur, 1999, p. 19) à réfléchir sur les relations sociales ou familiales; il accède, par la littérature, à une connaissance de l'être humain (Giasson, 2000). De plus, selon une étude de cas réalisée par Levstik (1989), auprès d'une élève de cinquième année du primaire, le récit aurait la capacité d'ouvrir sur une réflexion morale de l'histoire « by setting it within a social system that forced the reader to recognize issues of right and wrong. The very shape of narrative, with its use of crisis and conflict, implies alternate ways of viewing historical data » (p. 118).

Par ses questions ou ses sujets, le roman historique pousse aussi à la réflexion et représente un tremplin pour la discussion et l'argumentation (Crawford et Zygouris-Coe, 2008), et ce, tout en permettant de caractériser et d'interpréter un moment

¹⁴ Selon Lévesque (2009), « Historical empathy, as Primo Levi makes clear, is essential to a citizenry because it allows one to consider one's own and others' perspective on a contested past and collectively envisioned future » (p. 169).

charnière de l'histoire tel que la Seconde Guerre mondiale (MELS, 2^e cycle, 2014). Les thèmes récurrents de ce genre littéraire, dont la critique sociale ou les conditions humaines (Chartrand et Émery-Bruneau, 2013), permettent également à l'élève de constater la résonance universelle de certaines idées (MELS, 2^e cycle, 2007), de prendre conscience que la littérature, par ce qu'elle met en lumière, l'amène à s'interroger sur la société dans laquelle il vit (Prieur, 1999).

1.2.2 Le roman historique et la formation au mode de pensée historien

Que ce soit à l'école, au sein du noyau familial, dans les médias ou dans le monde social, maintes histoires circulent et véhiculent un nombre important de connaissances avérées, fictives ou mythiques qui contribuent, à leur manière, à façonner une connaissance du passé et à créer un rapport avec ce dernier (Fink, 2011). Le roman historique est l'un de ces récits qui donne la possibilité aux élèves d'ouvrir et d'enrichir leur interprétation de l'expérience humaine, d'envisager de nouvelles possibilités et de devenir un jour des citoyens éclairés (MELS, 2^e cycle, 2007). Il permet aux élèves d'apprendre différemment (Thérien, 1997), et cet enrichissement intellectuel les aide à analyser et à interpréter les réalités humaines (MELS, 2^e cycle, 2007). Les textes littéraires, « comparativement aux autres documents écrits, apportent en fait un côté plus humain aux concepts et réalités de l'univers social » (Martel, 2008b, p. 17). Ils permettent de rendre un événement le plus réel possible, d'aider les jeunes lecteurs à comprendre un peu plus l'événement présenté et son caractère actuel (*Ibid.*).

Le roman historique offre une représentation du passé qui se révélerait sans doute profitable pour développer la formation historique de l'élève et l'amener à poser un regard critique sur le récit qui lui est proposé, à interroger les réalités sociales dans une perspective historique, à établir les fondements de son interprétation et à en construire une représentation personnelle (MELS, 2^e cycle, 2003). En effet, les récits sont si communs qu'ils sont facilement confondus avec la réalité. Comme le soulignent Barton et Levstik (2004),

in our attempts to make meaning of the world, it is easy to forget that they [the narrations] have been intentionally constructed – that someone has sifted through the evidence and made decisions about where the story begins and end, who the agents are, and how the actions are causally related. Rather than seeing any particular historical narrative as one way of making sense of a period of history, it is tempting – for children or adults – to regard that narrative as history itself (p. 137).

L'analyse d'un roman historique conçu en tant qu'«artéfact rhétorique» et «human instrument» (Wineburg, 1994), réalisée en partie au moyen de sources historiques, peut amener les élèves à réfléchir sur les ressorts de chaque écriture, à considérer la perspective adoptée par l'auteur et, par conséquent, les biais possibles (Mayer, 1998).

1.2.3 *Le roman historique : témoin d'une époque et d'une subjectivité humaine*

Le roman historique est une source poétique¹⁵ qui «sert l'imaginaire moderne» (Falardeau, 1997, p. 568). Il fictionnalise l'histoire : «il fournit au présent une nouvelle iconographie dont la teneur idéologique émane en partie du passé» (*Ibid.*). En effet, le romancier, généralement par l'intermédiaire de l'expérience personnelle et du point de vue de son narrateur, revisite le passé (Fink, 2011). Le roman historique peut éveiller l'intérêt de l'élève en faisant appel à sa sensibilité de lecteur (Nawrot, 1996)¹⁶. Sa lecture et son enseignement amènent les élèves à réaliser que leur présent et leur futur sont intrinsèquement liés aux actions et aux décisions du passé (Beck, Nelson-Faulkner et Mitchell Pierce, 2000) et participent à la construction de leur propre identité, de leur propre vision du monde. En plus des faits, les élèves apprennent «about the struggles,

¹⁵ Jadoulle (2015), lui, utilise plutôt l'expression «document récréatif» (p. 90) pour classer le roman historique. Choix que nous remettons en question : l'adjectif *récréatif* néglige le potentiel didactique d'un «bon» roman historique.

¹⁶ Cela dit, des monographies savantes peuvent aussi susciter des émotions, des essais peuvent enrichir le savoir et des romans peuvent contribuer à l'intelligence du passé. Ainsi, une œuvre historique exemplaire serait «celle qui réussit [simultanément] à satisfaire d'une façon équilibrée les trois exigences» à l'égard de l'histoire : «faire savoir, faire comprendre et faire sentir (Pomian, 1989, p. 128).

the excitement, and the challenges of life as it was in the past » (Van Middelndorp et Lee, 1994, p. 65).

Ainsi, la fiction historique humaniserait l'étude de l'histoire en se concentrant sur les zones de l'expérience humaine que les historiens pourraient négliger (*Ibid.*). Elle est un outil puissant pour intégrer et mettre en lumière les voix du passé, particulièrement celles d'enfants, de minorités ou de femmes qui ne sont généralement pas celles mises de l'avant dans les études historiques¹⁷ (Turk, Klein et Dickstein, 2007). En privilégiant des acteurs individuels et en les situant dans des lieux précis, le romancier crée chez le lecteur « une impression de vrai » (Audigier et Ronveaux, 2007, p. 72). Comme le souligne Jablonka (2014), « les textes littéraires mettent du mouvement, de la couleur, de la chair sur l'austérité des statistiques » (p. 111). En reconstruisant par la description les états émotionnels suscités et ce qui se présentait jadis au regard, le roman offrirait un aperçu plus concret des faits et du contexte : il ferait sentir, « autant que les mots en sont capables », les dimensions visible et vécue du passé évoqué (Pomian, 1989, p. 128). Le roman historique serait un outil pédagogique efficace, car il permettrait aux élèves d'apprendre et de ressentir le passé. Par cette intériorisation des faits, les élèves seraient plus enclins à se souvenir des informations nouvelles que si elles étaient sobrement présentées dans un manuel scolaire (Van Middelndorp et Lee, 1994). Selon Levstik (1989), le récit serait en mesure de souligner « the humanness of historical events in a way that appeared to connect young reader with history » (p. 118). C'est par ailleurs le caractère exceptionnel des personnages de fiction qui conférerait à la littérature toute sa force (Minard, 2006) : le plaisir de lire résiderait « dans une expérience affective de l'autre » (Jouve, 1992, p. 109). En effet, il semblerait plus facile « de rencontrer quelqu'un dans un récit que dans un tableau synoptique de causes et de conséquences » (Johnson, 1979, p. 87). La rencontre avec le passé devient ainsi plus vivante¹⁸ (*Ibid.*). Par la fiction, le jeune

¹⁷ En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de l'Holocauste, les pratiques des enseignants focaliseraient davantage sur les nazis et Hitler (Moisan, Audet et Hirsch, 2015).

¹⁸ À ce propos, Broche (2008) mentionne que l'historien, dans son discours, s'oblige à préciser « les différents degrés de vraisemblance, depuis le certain jusqu'à l'hypothétique. Ces contraintes, qui sont

lecteur entrerait dans un monde «that can be explored from the inside. He or she becomes lost in the story » (Levstik, 1981, p. 174).

1.2.4 *La pertinence d'une approche croisée pour étudier un roman historique*

Si l'un des objectifs est de faire « entrer » l'élève dans d'autres vies humaines, le roman historique s'avère un moyen pertinent (Audigier et Ronveaux, 2007, p. 72). Par la forme qu'il revêt, par la possible identification au personnage-narrateur, par la place des émotions ou autres artifices nécessaires, le roman dispose d'un potentiel attractif (*Ibid.*). D'une certaine manière, l'œuvre littéraire « parle plus “vrai”, avec une plus grande proximité du lecteur avec l'action, que le texte d'histoire qui raconte et s'efforce d'expliquer » (Audigier et Ronveaux, 2007, p. 73); qui use d'un vocabulaire plus technique, plus général, établit des liens de causalité complexes, etc. (*Ibid.*) Le roman constitue une belle ouverture pour étudier le monde qu'il évoque d'un point de vue analogique et réaliste (*Ibid.*). Dans ces conditions,

pour entrer dans un monde passé (ce serait le même raisonnement pour des mondes présents, mais ailleurs tels que, par exemple, ceux qui sont étudiés en géographie) est-il préférable de lire un manuel d'histoire ou un livre de spécialiste ou de fréquenter une œuvre dite de fiction (*Ibid.*, p. 72)?

Cette question semble, d'une certaine manière, confirmer l'intérêt d'une approche croisée pour étudier un récit de fiction historique. Le croisement des disciplines, pratiqué à l'occasion de l'étude d'un roman historique, « a une fonction heuristique dans la mesure où il peut aider les élèves à comprendre et intégrer les enjeux disciplinaires, à s'interroger sur leur “désir de vérité” et donc à poser le problème du savoir en histoire et de la littérature en français » (Bonnefille et Noyère, 2007, p. 236). Par cette approche, les élèves seraient appelés à construire des connaissances sur, par

des piliers de la spécificité de l'écriture de cette profession puisqu'elles rendent possibles les potentielles vérifications et témoignent explicitement du travail de recherche, gênent l'exploration de certains thèmes tels que la psychologie des protagonistes, les faits n'ayant pas laissé de traces directes, etc. » (p. 101-102).

exemple, la Seconde Guerre mondiale au moyen de textes qui fondent le savoir (*Ibid.*). En travaillant la question de la mise en intrigue et en approfondissant l'analyse des constructions narratives, les élèves seraient plus enclins à constater que le sens d'un récit est soumis à un certain découpage, qui peut, tout en conservant sa cohérence, véhiculer un point de vue différent sur un même événement (Fink, 2011).

1.3 Les principales difficultés posées par la lecture d'un roman historique

La lecture littéraire est une activité qui demande un effort intellectuel important et qui sollicite à la fois le cognitif et le culturel (Tauveron, 2002). Même si les élèves du secondaire semblent manifester «une progression pour ce qui a trait à la compréhension du texte d'une classe du secondaire à une autre plus élevée» (MELS, 2005b, p. 4), certaines difficultés persistent chez les lecteurs peu performants.

Identifier explicitement les principales difficultés de compréhension et d'interprétation que pose aux élèves la lecture d'un roman historique est une première étape indispensable si nous nous donnons comme objectif d'apprendre aux jeunes lecteurs à les surmonter (Tauveron, 2002).

1.3.1 Les principales difficultés liées à la construction de sens

Le roman historique possède des qualités littéraires uniques et constitue un moyen singulier pour représenter le passé. Or, certaines marques textuelles comme un lexique précis ou des concepts nouveaux peuvent constituer des obstacles pour certains jeunes lecteurs (Dufays *et al.*, 2015; Jaubert, Lalagüe-Dulac et Louichon, 2013). Pour certains d'entre eux, considérer que l'usage d'un mot, d'une expression ou d'une construction est interdépendant avec le contexte (Pothier, 2011) semble flou, mais surtout difficile à expliciter et à interpréter. Le roman historique peut donc, par l'univers référentiel qu'il propose (connaissances historiques, géographiques ou politiques) constituer une difficulté non négligeable.

En effet, le roman historique, dont celui traitant de la Seconde Guerre mondiale, évoque des concepts, comporte des termes révélateurs d'une époque ou renvoie à un lexique propre à un groupe social que l'élève doit replacer dans leur contexte historique pour bien comprendre et interpréter les réalités qu'ils évoquent (Lévesque, 2011). Certains mots tels que rafle, déportation, Occupation, S.S., Gestapo, Auschwitz, Reich, yiddish, par exemple, peuvent leur échapper, car ils requièrent, par leur dimension historique, une façon unique de penser (*Ibid.*) susceptible, si non développée, d'entraver leur travail de réflexion sur le texte.

De fait,

[s]ometimes comprehension does not succeed and the reader settles for a simplistic, shallow representation of the text. A reader may have the illusion of successful comprehension even though the reader's simplistic representation fails to capture all the explicit text and the depth of the material (Glenberg et Epstein, 1987; Weaver, 1990, dans Graesser, Singer et Trabasso, 2004, p. 374).

Ainsi, l'élève aux prises avec des difficultés en lecture ou un vocabulaire réduit aura probablement des problèmes à établir des liens entre les différentes parties d'un texte, ira difficilement au-delà de ce qui est textuellement écrit, ne se représentera pas mentalement le texte qu'il lit et sera incapable de distinguer l'essentiel de l'accessoire (MELS, 2005a).

À ces problèmes de compréhension, s'ajoutent ceux liés à l'interprétation (Beaudry, 2009), dont la capacité à établir des relations d'inférence, c'est-à-dire à dépasser le sens littéral du texte (Giasson, 2007). En effet, les résultats à l'enquête internationale PISA¹⁹ (2009, p. 61) montrent qu'environ 27 % des élèves québécois âgés de 15 ans ne dépasseraient pas le niveau de l'inférence simple, et que seulement

¹⁹ Même si certaines réserves ont été émises quant à la validité de l'enquête PISA (Felouzis et Charmillot, 2012), ces résultats nous apparaissent pertinents puisqu'ils semblent cohérents avec les constats formulés par les didacticiens de la lecture littéraire consultés.

38 %²⁰ d'entre eux parviendraient à réaliser des tâches de lecture complexes, comme interpréter à partir de nuances de la langue et évaluer de façon critique un texte (Beaudry, 2009). La non-maîtrise de certains processus, notamment la capacité d'inférer, qui s'appuie sur le contexte (Tauveron, 1999), et la mobilisation de connaissances antérieures sur le monde, les textes et la langue, peut aussi entraver la compétence interprétative des élèves (Dufays *et al.*, 2015). De plus, moins le lecteur possède de connaissances historiques, plus il lui sera difficile de produire des interprétations et des inférences de qualité (Martel, 2014).

Par ailleurs, la complexité historique de certains événements qui servent de toile de fond au roman historique et les thématiques traitées, telles que l'Holocauste, par leur forte charge émotionnelle et symbolique, peuvent s'avérer une difficulté de lecture pour les élèves (Hirsch, 2012).

Enfin, « [t]he most significant educational concerns with the use of literature to teach about history are inaccuracies and presentism » (Clark, 2008, p. 325). Le roman historique peut soulever un questionnement sur la précision et l'authenticité des faits relatés, car une date ou l'évocation d'une rafle ne suffit pas à garantir la justesse du récit d'un point de vue de l'Histoire²¹ (Thaler et Jean-Bart, 2002). Comme le souligne Hatcher (2012), certains auteurs

attempt to base their speculations on the best historical context they can assemble, but ultimately what their subjects thought or felt in their hearts is unknowable, and even if there were to be a source such as a diary or an eyewitness commentary written by a close acquaintance it could not be taken at face value without further corroboration or analysis (p. 8).

²⁰ Les résultats de l'enquête PISA 2009 montrent que 27,9 % des élèves atteignent le niveau 4 et que 9,6 % atteignent le niveau de compétence 5. De plus, 40 % « des élèves canadiens se classent au niveau 4 de compétence ou à un niveau supérieur, comparativement à la moyenne de 29 % pour les pays de l'OCDE » (p. 21).

²¹ Le mot *histoire* commence par une majuscule lorsqu'il est employé absolument, c'est-à-dire sans complément ni qualificatif, au sens de l'étude du passé (Office québécois de la langue française, 2002). Le mot *histoire*, c'est le travail de l'historien, de l'enseignant ou de l'élève, d'un individu ou de la collectivité pour « mieux comprendre le présent grâce au passé »; c'est « un mode, une méthode particulière de la connaissance, une certaine façon de comprendre le social » (Ségal, 1992, dans Martineau, 1997, p. 107).

La lecture du roman historique impose donc une certaine prudence, car le romancier, contrairement à l'historien, n'est pas tenu de respecter scrupuleusement les sources (Seixas et Morton, 2013).

En effet, le romancier

has a single task only: to construct a coherent picture, one that makes sense. The historian has a double task: he has both to do this, and to construct a picture of things as they really were and events as they really happened. This further necessity imposes upon him obedience to three rules of method, from which the novelist or artist in general is free... First, his picture must be localized in space and time... Secondly, all history must be consistent with itself... Thirdly, and most importantly, the historian's picture stands in a peculiar relation to something called evidence (Collingwood, dans Lévesque, 2009, p. 144).

L'élève, qui adhère au texte sans se questionner, pourrait négliger la potentialité que certains faits rapportés relèvent davantage de la fiction (Hicks et Martin, 1997). Certains savoirs factuels véhiculés par le récit de fiction, en l'occurrence le roman historique, peuvent donc représenter un obstacle à la lecture: les élèves peuvent percevoir les faits présentés dans la fiction « comme porteur de la *vérité* » (Falaize, 2005, p. 218). Cette recherche de « vérité » « is both an issue of ethics and morality and narrative structure » (Levstik, 1990, p. 850). Les jeunes lecteurs « seemed to value the “truthfulness” of the historical fiction and use it as the standard against which other information was measured » (*Ibid.*, p. 850).

Dès lors, l'élève risque « de voir le passé de manière simpliste et, par le fait même, d'imposer inconsciemment [ses] propres expériences et valeurs aux témoins du passé » (Lévesque, 2011, p. 7). Le fait pour l'élève de s'identifier à un personnage²² ou de lui transposer ses valeurs contemporaines limite la portée d'un jugement éthique et critique sur les faits et gestes des acteurs du passé et peut mener au présentisme (*Ibid.*).

²² Le présentisme peut aussi être conditionné par le personnage lui-même s'il véhicule, par exemple, des valeurs ou des croyances « that mirror those of today, especially with regard to race, gender, social class, and *natural* hierarchies » (Schwebel, 2011, p. 162).

Selon Hartog (2003), le présentisme est une approche qui consiste à considérer le passé « en ayant en vue le présent, alors que l'historiciste met en avant le passé pour lui-même » (p. 223).

De fait, selon Seixas (1993a),

[t]he inferential leap we make as we move from record of the past to the motivation and meaning of past actors and action, is made using present-day, culturally contingent values, conventions, and judgements, imposed upon people whose cultural frameworks were quite different (p. 352).

Ainsi, « a successful bringing-to-life, through historical role-play, drama or empathetic imagination, must be tempered by critical examination of the historical context so that students will understand how foreign the past actually is » (*Ibid.*).

1.4 Le développement de la compétence de lecteur et de la pensée historienne : deux préalables à la lecture de romans historiques

L'étude d'un roman historique en classe de français pourrait inciter les élèves à formuler une interprétation crédible et cohérente en réponse aux questions suscitées par l'intrigue. Ils auraient l'occasion de réfléchir sur *Comment on écrit l'histoire*²³, sur ce qui singularise chaque récit. Cette lecture qui consiste à approfondir le texte du côté historique n'exclut pas la lecture littéraire, bien au contraire : les deux nécessitent la conjugaison de deux postures, affective et distanciée, pour réellement s'approprier un texte (Tauveron, 2002).

1.4.1 Lire et apprécier des textes variés : compétence disciplinaire essentielle

Au secondaire, en *français, langue d'enseignement*, pour développer sa compétence en lecture, l'élève est appelé à lire une variété de textes, dont les textes littéraires. Ceux-ci favorisent notamment l'atteinte de plusieurs finalités poursuivies

²³ Nous reprenons ici le titre de Paul Veyne (1971), qui ouvre une réflexion sur ce qui caractérise *L'écriture de l'Histoire* (de Certeau, 1975) et amène la question de la « mise en intrigue » qui renvoie notamment aux travaux de Ricœur (1983), dont le concept de *muthos* a été emprunté à Aristote.

par l'école, dont le développement d'un bagage culturel, d'un esprit critique, d'une sensibilité de l'esthétique et l'appropriation d'un patrimoine (Reuter, 1999). Plus l'élève chemine dans le programme de formation, plus les textes littéraires et les tâches qui lui sont proposés tendent à se complexifier (MELS, 2^e cycle, 2007) et peuvent, dès lors, par la possible distance culturelle (Rouxel, 1996), représenter une difficulté pour le jeune lecteur.

Pour développer leurs compétences disciplinaires, les élèves sont placés dans des contextes riches où langue française et culture s'entrecroisent par l'intermédiaire d'interactions dynamiques (MELS, 2^e cycle, 2007). Ainsi, la lecture, l'analyse et la discussion de textes venant d'horizons différents se révèlent des moyens judicieux pour les aider dans la construction de leurs connaissances linguistiques, pour les aider à devenir des communicateurs compétents, polyvalents et ouverts à la pluralité culturelle (*Ibid.*).

Lire et apprécier des textes variés figure au nombre des compétences en classe de français que l'élève, au cours de sa formation scolaire, doit développer, puis exercer. Cette compétence et ses composantes reposent sur la qualité de la compréhension, la justesse de l'interprétation et la justification des réactions (MELS, 2^e cycle, 2009). Pour permettre à l'élève d'acquérir des aptitudes nouvelles, d'améliorer ses apprentissages et de construire sa vision du monde, la classe de français, dans une approche par compétences, lui offre l'occasion de se familiariser avec toutes sortes de textes dont les textes littéraires qui occupent, au deuxième cycle, une position centrale dans deux familles de situations²⁴ sur trois : 1) « poser un regard critique sur des textes [...] littéraires en appliquant des critères d'appréciation » et 2) « découvrir des univers

²⁴ Dans le programme de français du secondaire, les familles de situations suggèrent des contextes spécifiques d'apprentissage « qui contribuent à donner du sens à ce que les élèves doivent apprendre en classe de français. Elles permettent de tisser plus facilement des liens entre les intentions éducatives des domaines généraux de formation et les apprentissages ciblés » (MELS, 2^e cycle, 2009, p. 8).

littéraires en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques » (MELS, 2^e cycle, 2009, p. 49).

Lire des textes courants et littéraires, première composante de cette compétence, consiste à amener le jeune lecteur à construire du sens à partir des éléments tirés du texte; *Apprécier des textes variés*, pour sa part, est une composante fondamentale qui amène l'élève à réagir aux productions écrites, à établir un rapport avec le monde, à porter un jugement sur sa lecture (Beaudry, 2009). Cette seconde composante ouvre la porte à une interprétation du texte par l'élève (*Ibid.*). Ainsi, ce savoir-agir exige de la part de l'apprenant la capacité, entre autres, à recourir à des stratégies cognitives de lecture, et ce, dans l'optique d'entrer dans un texte et de l'explorer (MELS, 2^e cycle, 2007). Pour y parvenir, l'élève fait appel à ses connaissances acquises sur la langue, les textes et la culture (Beaudry, 2009). La compréhension et l'interprétation sont donc des éléments essentiels de la compétence (*Ibid.*).

1.4.2 La lecture littéraire

La lecture littéraire, lecture exigeante qui « attend de son lecteur qu'il œuvre à sa complétude » (Tauveron, 2002, p. 40), occupe une place importante dans l'enseignement secondaire. La lecture littéraire est « une conception "riche" de la lecture, qui vise à concilier les droits du texte et ceux du lecteur, en suscitant chez ce dernier une diversité d'opérations complémentaires » (Dufays, 2012, p. 28). C'est une lecture « qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection » (Gervais, 1998, dans Tauveron, 2002, p. 18). Elle est, tout comme la littérature, « un lieu textuel où s'effectue un certain usage de la langue » (Petitjean, 1990, p. 108) et un « dispositif institutionnel qui comprend des agents différents (écrivains, critiques, enseignants...) » (*Ibid.*).

Ainsi, « ce qui fait qu'une lecture devient littéraire ne tient pas aux caractéristiques du texte » (Hébert, 2009, p. 87). Ce serait plutôt, comme le souligne

Gervais (2006), l'attitude critique qu'adopte le lecteur à l'égard du texte : « La dimension littéraire de la lecture consiste donc en un réalignement de l'attention de lecture. C'est l'attitude, la volonté de questionner le texte, de le comprendre mieux, quel que soit le niveau du lecteur ou même le type de texte, qui fait la lecture littéraire » (p. 137). Une définition plus exhaustive du concept de lecture littéraire est proposée dans notre cadre de référence.

1.4.3 L'importance de développer des compétences en lecture littéraire

L'enseignement de la lecture littéraire au secondaire serait intrinsèquement lié à la formation d'un lecteur actif, qui serait à la fois amateur éclairé (Dumortier, 2012)²⁵ et connaisseur de littérature (Richard, 2006b). L'élève lirait d'abord un récit pour découvrir une histoire, mais accèderait simultanément à un monde et à un langage. La curiosité s'éveillerait, l'élève apprendrait, mais d'une tout autre façon (Thérien, 1997). Par son intrigue, sa prose ou ses personnages, l'œuvre étudiée inviterait le lecteur à voyager et lui donnerait accès à des connaissances et à des perceptions qui pourraient l'amener à mieux saisir ce qui définit sa culture immédiate afin de s'approprier une culture seconde (Simard, Falardeau, Émery-Bruneau et Côté, 2007). Pour y parvenir, il semble important d'initier les élèves autant aux œuvres reconnues comme légitimes ou paralittéraires, puis de varier les expériences de lecture et les genres, et ce, afin de « familiariser les élèves avec le phénomène littéraire » (Simard, 1996). Cette appropriation des savoirs devrait se faire de façon graduelle et cohérente avec leur culture première. Il semble donc primordial d'établir des « ponts » entre leur culture et celle proposée et de commencer le processus d'acculturation par des textes accessibles (Reuter, 1992) dans lesquels ils pourront se reconnaître (Lecavalier et Richard, 2010).

Dans cette perspective, la lecture littéraire ne peut pas être considérée comme une entité en elle-même, mais plutôt comme le fruit d'expériences langagières pour

²⁵ Selon Dumortier (*Ibid.*), former des amateurs éclairés renvoie à former des jeunes « qui aiment et qui sachent lire, qui apprécient toujours mieux, disposant pour ce faire de critères adéquats » (p. 56).

représenter la vie ou lui donner un sens. Pour y parvenir, il importe de prendre en compte toutes les caractéristiques entourant le lecteur comme ses connaissances antérieures et ses habiletés, le degré de difficulté d'un texte ainsi que le contexte, qui, lui, doit se révéler propice à la lecture en établissant des liens avec le référent culturel de l'apprenant (Dumortier, 1996a; Reuter, 1992), car l'important, « ce ne sont pas les savoirs factuels, ce sont ceux que l'élève construit en établissant des relations » (Rouxel, 1996, p. 21).

Enfin, si nous devons « enseigner aux élèves à comprendre un texte littéraire qui pose des obstacles importants » (Falardeau, 2003, p. 673), il se révèle essentiel d'être en mesure d'identifier explicitement les finalités visées et de « nommer clairement les attentes liées à cette compréhension » (*Ibid.*). Il incombe aux enseignants de mettre en place toutes les conditions favorisant de telles rencontres avec l'objet littéraire. L'intérêt de l'élève se révèle donc au cœur de la définition de la littérature et influence inévitablement les enseignants dans la sélection des œuvres inscrites au programme de lecture (Dezutter, Babin, Goulet, Maisonneuve, 2012).

En somme, cinq raisons principales semblent justifier l'importance de soutenir l'élève dans le développement de ses compétences en lecture littéraire: 1) le familiariser avec la littérature; 2) susciter chez lui des réflexions et des questionnements profonds sur le phénomène littéraire; 3) lui transmettre un bagage culturel commun et signifiant; 4) l'amener à développer une compétence adaptée à l'interprétation et à l'évaluation des productions littéraires; 5) puis l'inciter à la pratique de la littérature (Dufays, 2011; Simard et *al.*, 2010).

De surcroît, même si l'un des objectifs poursuivis par la classe de français est de former de meilleurs lecteurs et amateurs de littérature, il apparaît indispensable de

ne pas limiter l'enseignement de la lecture et de la littérature à la visée de compétences. Car accéder à la littérature, ce n'est pas seulement devenir un interprète performant : c'est aussi vivre des expériences et acquérir des

savoirs qui nourrissent notre imaginaire et nous aident à mettre le monde et notre vie en perspective²⁶ (Dufays, 2012, p. 30).

1.4.4 *La difficulté de délimiter l'objet de l'enseignement littéraire*

Néanmoins, le PFÉQ ne propose pas de définition explicite de la littérature²⁷ et de ses composantes, mais présente plutôt des familles de situations ou des notions pour permettre aux enseignants de français d'élaborer leurs propres activités d'apprentissage afin d'amener les élèves à développer leur compétence en lecture. Pour amener les élèves à

développer assurance et efficacité dans l'action et devenir de plus en plus compétents en français, [ils] doivent apprendre à analyser les situations et à discerner les exigences de la communication tant à l'égard des usages sociaux que du respect de la norme et des attentes sociales. L'enseignant doit les amener à établir des liens entre les apprentissages qu'ils font dans des situations diversifiées, à choisir les démarches les plus appropriées et à prendre l'habitude de réinvestir leurs acquis dans un large éventail de contextes scolaires et extrascolaires. (MELS, 2^e cycle, 2009, p. 1).

De plus, selon Falardeau et Sauvaire (2015) le choix de combiner textes courants et littéraires dans une même compétence a « pour effet d'oblitérer les spécificités des seconds : dans le programme rien n'est dit sur le caractère subjectif de la lecture littéraire, sur le rôle des œuvres intégrales dans l'apprentissage de la lecture, sur les différentes formes d'interprétation » (p. 73).

²⁶ N'est-ce pas aussi l'un des objectifs poursuivis par la classe d'histoire?

²⁷ Dans ce travail, les questions « qu'est-ce que la littérature? » ou « qu'est-ce qu'un genre littéraire? » ne seront pas discutées. Paraphrasant les propos de Todorov (1987) à ce sujet, il s'agirait de plonger dans un gouffre. Nous vous référons donc à son essai sur la notion de littérature qui porte notamment sur les discours autour de ces questions. Pour notre part, nous avons choisi adopter une perspective de type relativiste qui intègre à la fois les genres dits mineurs ou non proprement textuels que les genres traditionnellement reconnus (Dufays *et al.*, 2015). C'est aussi à cette définition que nous nous référons lorsqu'il est question de la lecture de textes littéraires. Le genre, pour sa part, catégorie floue, « est la plupart du temps dans l'enseignement une de ces catégories [qui est] rarement étudiée en tant que telle en classe, elle est convoquée sans cesse comme une étiquette sans être définie » (Halté, 1992, p. 115).

Il semble difficile de délimiter avec précision les objets de l'enseignement littéraire, car la littérature est un concept complexe que nous pouvons appréhender de multiples façons et qui repose sur une perception, une sensation qui change selon le rôle assumé (Simard *et al.*, 2010). De plus, dans les faits, les enseignants se retrouvent souvent « pris dans la tension entre deux exigences contradictoires et aussi nécessaires l'une que l'autre : d'une part, assurer un référent culturel commun aux limites floues et, d'autre part, accueillir avec un maximum d'ouverture la diversité des textes » (Dufays *et al.*, 2015, p. 156).

1.4.5 Le roman : un outil d'enseignement de prédilection pour développer la lecture littéraire

L'enseignement d'œuvres littéraires de tout genre, de tout âge et de toute origine semble essentiel, car elles sont une source intarissable d'informations qui renseignent le jeune lecteur sur « l'intelligible » de son temps (Dufays *et al.*, 1996, p. 153). Cette diversité se veut une fenêtre ouverte sur le monde, ouverture qui lui donne accès à un ensemble de ressources ou de savoirs qui ne sont pas du ressort exclusif de l'école (Pennac, 1992). Enfin, au secondaire, c'est le genre roman qui figure en tête de liste des choix des enseignants (Dezutter *et al.*, 2012), genre plus complexe et adapté au deuxième cycle (Simard *et al.*, 2010).

1.4.6 L'importance de développer le mode de pensée historien

L'émergence des nouvelles technologies et la multiplication des informations de tout acabit qu'elle engendre nous obligent de plus en plus à amener l'élève à faire preuve de réflexivité critique à l'égard des écrits. En effet, les élèves évoluent dans un monde où l'information, y compris celle non avérée, circule librement; la pensée historienne peut les aider à discriminer le vrai du faux, à mieux lire les différentes sources d'informations qui leur sont proposées (Seixas et Morton, 2013), et surtout à mieux comprendre pourquoi les choses se sont passées ainsi (Molino, 1975). La

réponse circonstanciée et distanciée l'emporterait sur la recherche de la bonne réponse ou sur le jugement de valeur.

Les élèves du 2^e cycle du secondaire possèdent un bagage important de connaissances historiques et disposent d'habiletés fonctionnelles en lecture (Lévesque, 2011). Toutefois, peu d'entre eux réussissent à inférer, à dépasser le sens premier d'un texte (*Ibid.*). En d'autres mots, plusieurs d'entre eux « n'ont pas su développer une "littératie critique" en histoire et ainsi concevoir que les sources historiques ne sont pas neutres, qu'elles reflètent les choix, les valeurs et les positions des témoins d'une autre époque » (*Ibid.*, p. 15).

Ainsi, le développement d'une pensée critique et historienne²⁸ peut aider les élèves à mieux décoder un texte, à lui donner des sens et des significations. Il nous semble donc d'autant plus pertinent, dans le cadre scolaire actuel, d'introduire dans le cursus du cours de français ou d'histoire des élèves la lecture d'un roman historique, car il exige notamment de la part de l'apprenant de faire preuve d'un jugement critique au regard de l'authenticité des faits rapportés.

En effet, si le romancier peut s'autoriser à construire une image cohérente du passé par le seul souffle créateur qui l'anime, l'historien, lui, doit respecter certaines contraintes. Le roman historique est un genre narratif qui exige comme préalable à la compréhension et à l'interprétation, outre la connaissance de faits historiques (Cariou, 2012), une vigilance particulière, une pensée critique face au document lui-même.

Or, cette fictionnalisation de l'histoire présente un intérêt heuristique non négligeable : les dérives imaginatives ou prolongements imaginaires des données de la connaissance peuvent susciter de nouvelles interrogations, amener à des remises en

²⁸ Par ailleurs, selon Mayer (1998), l'école secondaire serait un lieu de prédilection où les élèves « should focus on learning how to think historically in order to deepen their understanding of historical narrative » (p. 99).

question de certitudes, susciter des discussions ou des débats féconds (Dumortier, 1996a). Selon Martel (2008), un « bon²⁹ roman pour la classe [...] est un roman que l'on pourrait qualifier de « réaliste » (p. 18), c'est-à-dire une œuvre qui permet la rencontre entre l'Histoire (réelle) et l'histoire racontée. Levstik (1990), à ce propos, souligne qu'il incombe aux enseignants, ainsi qu'aux auteurs, « to create and select historical narratives that are both good literature and careful, accurate history » (p. 851). Dès lors, l'étude d'un « bon » roman historique peut mener les élèves à exercer leur pensée historienne et critique.

2. QUESTION DE RECHERCHE

Les élèves ignorent trop souvent que la lecture des œuvres littéraires n'est pas seulement une tâche scolaire, mais aussi un moyen d'élargir leur vision du monde, de le comprendre, de définir ce que nous sommes et ce que nous pourrions être (Giasson, 2000). Le roman historique est de plus « truly a genre that can take students across the curriculum, showing them that all learning is related » (Nawrot, 1996, p. 5).

À ce jour, nous retrouvons peu d'études portant sur la complémentarité entre lecture littéraire et pensée historienne. Certes, certains chercheurs se sont penchés sur les difficultés que pose la lecture d'une œuvre historique, sur l'intérêt que peut susciter l'utilisation d'ouvrages de fiction en classe d'univers social ou sur le développement d'un mode de pensée historien, mais il existe un manque dans la littérature scientifique au sujet de l'apport d'un croisement disciplinaire pour lire et apprécier un roman historique en classe de français. Ce projet se révèle donc pertinent à deux égards. D'une part, sur le plan scientifique, il permettra de contribuer à l'avancement de connaissances en didactique de la lecture littéraire et de l'histoire. D'autre part, sur le plan social, l'approche croisée que nous nous proposons d'élaborer pourrait permettre

²⁹ Dans le chapitre II, nous exposerons les critères pour choisir un « bon » roman historique.

d'expérimenter en classe du secondaire une nouvelle avenue didactique pour comprendre, interpréter et critiquer un roman historique.

En tenant compte des visées éducatives et sociales de l'apprentissage de la lecture littéraire et de l'histoire, des difficultés posées par la lecture d'un texte littéraire, plus spécifiquement celles liées au roman historique, nous nous proposons donc de répondre à la question suivante :

Comment élaborer une approche permettant le développement conjoint de la lecture littéraire et de la pensée historienne lors de la lecture d'un roman historique en classe de français au secondaire?

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans cette deuxième partie, afin de mieux comprendre les fondements théoriques ou conceptuels qui sous-tendent notre question de recherche, nous proposons une synthèse des composantes essentielles se rapportant à celle-ci : la compréhension et l'interprétation d'un texte, la lecture littéraire, la pensée historique et le roman historique. Nous nous intéresserons particulièrement à la lecture littéraire et historique d'un roman historique et à l'étroite relation que nous pouvons établir entre la classe de français et la classe d'histoire.

1. COMPRENDRE ET INTERPRETER UN TEXTE

Toute construction de sens implique le traitement des plus petites unités du texte (les graphies, les mots, les phrases), ce que Giasson (2007) appelle les microprocessus et les processus d'intégration, mais également les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus de métacognitifs, qui sont, eux, orientés vers la compréhension globale du texte (Simard *et al.*, 2010). Ces processus de lecture « font référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives durant la lecture » (Giasson, 2007, p. 15) et se réalisent simultanément à différents niveaux. La mise en branle de ces processus est à la base de la compréhension et de l'interprétation d'un texte.

Même si le PFÉQ propose une distinction des termes « comprendre » et « interpréter » dans l'annexe E (2009), et que, dans « la chronologie de l'acte de lecture, l'un semble ouvrir la voie à l'autre, il n'existe pas réellement de bornes ou de

limites entre eux » (Rouxel, 1996, p. 49). Quand le lecteur passe-t-il de la compréhension à l'interprétation (*Ibid.*)? Le PFÉQ ne le dit pas, mais souligne qu'elles « s'exercent toutes deux en interaction dans un rapport qui n'a rien de hiérarchique » (MELS, 2^e cycle, 2009, p. 178).

Cette absence de hiérarchie semble également caractériser la lecture historique, puisque « l'historien réfute la dichotomie entre expliquer³⁰ et comprendre » (Hassani Idrissi, 2005, p. 115); il ne « choisit pas entre compréhension et explication » (*Ibid.*). L'historien, au contraire, établit un rapport « entre les deux sans que l'une dérive l'autre » (*Ibid.*). Il utilise « tout mode d'explication susceptible de rendre intelligible son objet d'étude » (*Ibid.*).

1.1 La compréhension d'un texte

Pour comprendre un texte, le lecteur est appelé à se distancer de la microstructure lexicale et syntaxique, et ce, afin de « réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte » (Falardeau et Sauvaire, 2015, p. 74). Cette généralisation tente de trouver

un « sens » une représentation d'ensemble actualisée par le lecteur à l'aide de ses connaissances et transmissible dans un discours qui est essentiellement de l'ordre de la paraphrase, de la reformulation. Le sens actualisé participe à un certain consensus et, s'il est conditionné socialement, n'exige pas nécessairement une confrontation sociale pour être reconnu. Selon cette approche, la compréhension repose sur un certain nombre de stratégies : le lecteur visualise le contenu décrit; il fait des prédictions sur les informations ou les événements à venir; il le compare avec ce qu'il connaît; il questionne le contenu, l'évalue, le commente, le synthétise (*Ibid.*).

³⁰ Pour l'historien, expliquer signifie « montrer le déroulement de l'intrigue, le faire comprendre » (Veyne, 1971, p. 68).

Le lecteur, en s'éloignant des mots, en mettant à distance le texte, cherche à comprendre les parties dont le sens ou la logique lui semblent difficiles (*Ibid.*). La compréhension d'un texte serait donc un processus «largement automatisé ou peu conscient, tant du moins que les automatismes ne se heurtent pas à un obstacle » (Tauveron, 1999, p. 10). Comprendre consisterait donc à « construire une cohérence qui en tant que telle n'est pas le propre du texte, mais une potentialité qui prend corps par et à travers la lecture (le lecteur) (*Ibid.*, p. 13). Ainsi, « la compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction par ce dernier » (Giasson, 2007, p. 18).

Dès lors, pour comprendre un texte, le lecteur convoque toutes les ressources linguistiques et psychologiques qu'il possède pour appuyer sa compréhension, pour se faire une représentation du texte et lui attribuer du sens (Falardeau, 2003). Il cherche à dégager ce que le texte dit (Falardeau et Sauvaire, 2015), à construire du sens « à partir des éléments explicites et implicites du texte » (Falardeau, 2003, p. 684).

1.1.1 La compréhension fonctionnelle

Plusieurs niveaux de compréhension peuvent être caractérisés (Canvat, 1999). L'un d'eux est la compréhension fonctionnelle, qui « est la compréhension primaire, qui tend à l'intégration du sens du texte. C'est une opération spontanée « naturelle », même si elle pose des problèmes à certains élèves » (Fayol, 1992, dans Canvat, 1999, p. 100). De fait, « [m]iddle and secondary school students who are having difficulty understanding their textbooks are apt to lack meanings for many of the key words » (Cunningham, J.W., 1987, p. 344).

Lors de la compréhension fonctionnelle, le lecteur cherche à traverser le texte, à faire le moins d'inférences possible; il se concentre sur les tâches qui assurent la progression de sa lecture (Gervais, 2006). C'est cette compréhension qui est généralement à l'œuvre « lors de la lecture première d'un texte, où le lecteur accepte

comme acquis ce que lui dit le texte et s'en sert comme base à sa propre progression, qui est par la force des choses rapide plutôt que lente » (*Ibid.*, p. 74). Le but central de cette lecture est « de prendre connaissance du texte, d'accepter son protocole de lecture et d'en respecter le contrat » (*Ibid.*). À partir de cette compréhension fonctionnelle, plusieurs voies s'ouvrent aux lecteurs : certaines ont un rapport avec des situations de formation ou d'apprentissage, certaines sont savantes comme la critique et la théorie littéraires (*Ibid.*). Gervais (2006) identifie deux grandes catégories de lecture-en-compréhension : 1) les lectures transitives qui « correspondent à l'attitude habituelle d'analyse des textes » (p. 75); 2) les lectures réflexives qui s'intéressent « à l'acte de lecture lui-même comme objet d'analyse » (p. 75).

Deux attitudes caractérisent les lectures transitives : l'attitude critique et l'attitude théorique (*Ibid.*). L'attitude critique se distingue de l'attitude théorique par sa façon d'appréhender le texte (*Ibid.*). Cette attitude « perçoit le texte avant tout comme une œuvre littéraire, tandis que l'attitude théorique le perçoit comme un discours, un réseau de systèmes de signes » (*Ibid.*, p. 76). Dans la lecture critique, le commentaire fait sur le texte sert à

l'évaluer, l'interpréter, le classer, le comparer, à établir sa position dans l'institution littéraire, qui est d'ailleurs garante des significations et valeurs; dans une perspective théorique, il s'agit d'acquérir un savoir exact, vérifiable ou encore falsifiable, sur le texte, à partir de méthodologies et d'instruments d'analyse éprouvés. La première identifie son objet comme intervenant dans une pratique culturelle donnée, dont il sert entre autres choses de révélateur; la seconde, comme l'actualisation d'un type dont les propriétés sont l'objet de la recherche (*Ibid.*, p. 76-77).

1.1.2 La compréhension littéraire

Selon Canvat (1999),

[t]out autre est la compréhension « littéraire », qui consiste en la mise en relation du texte avec ce que les herméneutes appellent une « connaissance d'arrière-fond » [...], c'est-à-dire des informations historiques qui les

contextualisent et permettent de donner du sens à l'entreprise littéraire (Legros, 1996; 1999). Ces informations historiques sont de deux ordres : « externes », puisque les textes littéraires sont en étroite relation avec l'Histoire, mais aussi avec l'évolution des sciences (humaines ou naturelles) et des autres arts [...]; elles sont aussi internes, puisque le succès même de certaines entreprises littéraires aboutit à des limites, voire à des impasses, et suscite d'autres entreprises qui cherchent à s'en dégager [...] (p. 100-101).

La compréhension « littéraire » ne constitue donc pas une opération « naturelle » et, comme telle, elle nécessite un apprentissage particulier (*Ibid.*).

1.2 L'interprétation d'un texte

L'opération d'interprétation apparaît fréquemment comme le « sommet » de la « lecture littéraire » scolaire (*Ibid.*). Toutefois, l'interprétation n'est pas uniquement « un processus second supérieur à la compréhension » (Tauveron, 1999, p. 8). C'est une action intégrée dialectiquement à la compréhension (*Ibid.*). En ce sens, le sens créé par la compréhension et la signification qui résulte de l'interprétation se nourrissent réciproquement, « en concomitance, dans une dynamique qui redessine sans cesse la lecture du texte littéraire » (Falardeau, 2003, p. 673). L'interprétation est un travail qui

implique l'investissement d'un sujet engageant dans sa lecture toutes les composantes de sa subjectivité qui contribuent à la construction d'une lecture singulière (Langlande et Fourtanier), nourrie des émotions, des idées, des valeurs, des expériences, des goûts, des connaissances du lecteur » (Falardeau et Sauvaire, 2015, p. 74-75).

Pour interpréter, le lecteur est appelé à ausculter attentivement le texte afin d'explorer les récurrences et trouver l'une des possibles significations (*Ibid.*). Le lecteur cherche donc à dégager ce que le texte lui dit (*Ibid.*), à réfléchir sur le « pluriel du texte » (Canvat, 1999, p. 103). L'interprétation nécessite « une abstraction beaucoup plus complexe » (Falardeau, 2003, p. 685) et demande « des compétences plus fines

que l'élection de sens » (*Ibid.*). En étudiant attentivement les différentes occurrences d'un signe récurrent, le lecteur

proposera son interprétation, qu'il créera : « Interpréter un texte implique que personne ne sait ce qu'il signifie, mais plutôt qu'on pense qu'il signifie ceci ou cela. L'interprétation est donc vue comme le point de vue d'un sujet (le lecteur) sur un objet (le texte), quand bien même le sujet serait persuadé que son point de vue est le seul possible » (Olson, dans Grossman, 1999, p. 152). Seulement, jamais ce point de vue ne sera le seul possible : il sera toujours l'élection d'un possible parmi tous les possibles signifiants que déploie le texte (*Ibid.*, p. 684).

Lorsqu'un lecteur interprète un texte, il « cherche à produire de nouveaux signes à partir de ceux qu'il perçoit dans le texte » (*Ibid.*). Ainsi, chaque lecteur peut interpréter la même histoire différemment et il existe « autant d'histoires que de lecteurs pour une même histoire; voire qu'un même lecteur peut multiplier ses lectures » (Tauveron, 1999, p. 18). Afin que l'interprétation soit reconnue plausible, elle doit être validée, c'est-à-dire « s'appuyer sur les données objectives du texte et/ou sur des données extérieures de nature culturelle » (*Ibid.*, p. 15). Il existe donc des « limites » à l'interprétation (Canvat, 1999).

En conséquence, il importe d'aider les élèves à interpréter un texte en appuyant leurs interprétations par des arguments tirés du texte (Tauveron, 1999, p. 40) et à leur apprendre à respecter les limites imposées par celui-ci, c'est-à-dire à éviter de conférer au texte « une extension de sens démesurée ou de le contredire (MELS, 2^e cycle, 2009, p. 178). Il s'avère par ailleurs souhaitable de les sensibiliser à la « valeur de vérité relative des paradigmes interprétatifs » (Canvat, 1999, p. 103), d'attirer leur attention sur les « exigences de plausibilité qui rendent une interprétation recevable » (MELS, 2^e cycle, 2009, p. 178).

En somme, l'élève, pour construire du sens, doit apprendre à aborder une œuvre comme un objet singulier, à « déjouer le piège de la transparence et de l'évidence » (Rouxel, 1996, p. 20). La reconnaissance de l'illisibilité constitue « un appel à la

lecture, le prétexte à une intensification du travail de saisie du texte et, par conséquent, l'amorce à une interprétation » (Gervais, 1999, dans Tauveron, 1999, p. 43).

1.3 Le concept d'inférences

Les termes les plus communs utilisés « for the cognitive processes of completing and extending texts and the cognitive products of text completions and extensions have been, respectively, *inferring* and *inferences* » (Cunningham, J.W., 1987, p. 229).

Pour qu'il soit question d'inférences, «il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte (Giasson, 2007, p. 61). Les inférences «are the chief result of an interaction between reader/listener schemata and text information » (Cunningham, J.W., 1987, p. 234). Elles sont

those comprehension products which (a) lack deep structure equivalents in the text, (b) are consistent with the text, and (c) complete or extend the text in a way consistent with the comprehender's expectations, purposes for comprehending, and/or knowledge of the world. Only when the semantic interpretation includes new or additional information to that provided by the text, does that semantic interpretation constitute an inference (*Ibid.*).

L'action d'inférer demanderait donc au lecteur de déduire des informations, d'établir des relations et de « se livrer à des associations subjectives » (Tauveron, 2002, p. 44) à partir de son propre bagage cognitif et culturel. Ainsi, quand les enseignants demandent à leurs élèves de comprendre un discours en lisant ou en écoutant,

they are not teaching students to use prior knowledge since all students who can understand spoken language must already know how to do that. What teachers are teaching students to do is to produce a certain type of semantic interpretation, i.e., one with a certain relative mixture of textual and schematic elements. The relative mixture achieved seems dependent on text factors including those that the teacher can manipulate and the ones that he or she cannot. With respect to text comprehension, the most useful definition of *inferring* would probably be "the process(es) by which

inferences are produced”. The reason for teaching students to produce semantic interpretations of certain mixtures, that is to infer, seems to be enhance the likelihood that students will be able successfully to process discourse in all those situations that they or others may impose on them in school, work, and life. The semantic interpretations of certain mixtures can be in response to different kinds of language, both literal and figurative in nature (Cunnigham, J.W., 1987, p. 238-239).

1.3.1 *La compréhension inférentielle*

La compréhension inférentielle, contrairement à la compréhension littérale, qui, elle, s'intéresse à ce qui est présent explicitement dans le texte, en deçà de l'inférence, « considère plutôt les liens tissés plus profondément; elle amènera le lecteur à combler des passages implicites, des vides d'informations (Falardeau, 2003, p. 683). Elle se distingue de l'interprétation, de laquelle elle est très près, « en ce qu'elle cherche toujours à reconstruire le sens global du texte pour en améliorer l'intelligibilité et en combler les manques » (*Ibid.*, p. 683).

Comme le souligne Tauveron (2002), « si comprendre c'est mettre en relation » (p. 41), apprendre à comprendre les textes littéraires implique nécessairement l'initiation des jeunes lecteurs au rôle de tisserand, donc au tissage:

- tissage des sens pluriels d'un mot, tissage des mots du texte, pour faire apparaître à la surface du tapis des motifs qu'une lecture s'attachant uniquement au sens des mots pris dans leur succession linéaire ne parvient pas à percevoir;
- tissage aussi du texte avec l'intertexte;
- tissage du texte avec l'intratexte, c'est-à-dire toutes les histoires indéfiniment redites de l'auteur qui courent comme autant d'autocitations dans l'histoire qu'il raconte;
- tissage du texte avec la bibliothèque intérieure du lecteur, c'est-à-dire toutes les histoires lues viennent converger, se bousculer, se chevaucher, se multiplier dans la rencontre et que le lecteur prend plaisir à convoquer, débusquer, redéguster (*Ibid.*, p. 41-42).

Giasson (2007), pour sa part, en se basant sur le modèle conceptuel de J.W. Cunningham (1987), distingue trois types d'inférences : 1) l'inférence logique, fondée sur le texte et nécessairement incluse dans la phrase; 2) l'inférence pragmatique ³¹, fondée sur les connaissances ou schémas du lecteur et probablement sous-entendue dans l'énoncé; 3) l'inférence créative, la plus complexe, qui demande « le plus de connaissances antérieures et de schémas stéréotypiques pertinents » (Falardeau, 2003, p. 684) provenant du lecteur. D'ailleurs, plus le lecteur posséderait de connaissances sur un sujet, plus il lui serait relativement aisé d'effectuer des inférences créatives (Giasson, 2007, p. 64).

1.3.2 *Le processus d'inférence*

Les inférences peuvent se produire en cours de lecture (*on-line*) ou après celle-ci (*off-line*) (Graesser *et al.*, 1994). Toutefois, [d]uring the past decade, [...] the research conducted by constructionist theorists has revealed that only a subset of inferences are on-line » (*Ibid.*, p. 371). De fait, en cours de lecture, dans la plupart des conditions de traitement, trois classes d'inférences seraient produites :

1. *Superordinate goals* of characters that motivate explicit action in the text. For example, the superordinate goal of *getting revenge* motivates the action of a victim killing a villain; getting revenge explains why the victim kills the villain.
2. *Causal antecedents* that explain why an action, event or state is explicitly mentioned in the text. For example, the event of a character becoming ill is explained by the causal antecedent *the character went bankrupt*.

³¹ Un autre terme pour l'inférence pragmatique « might be *probabilistic* inferences because, although logical inferences are necessarily implied given the text, pragmatic inferences are only possibly implied given the text and can differ in terms of the probability of their implication » (Cunningham, J.W., 1987, p. 232).

3. *Global thematic inferences* that integrate major chunks of the text or that convey the point of a message. For example, a story might be an instantiation of the virtue practice what you preach (*Ibid.*, p. 372).

Par contre, « the theory predicts that reader do not normally construct inferences that forecast future episodes in the plot and inferences that track the spatial locations of objects within a spatial region » (*Ibid.*, p. 372).

De plus, la compréhension globale du texte gagnerait en profondeur lorsque « the reader constructs causes and motives that explain why events and actions occurred. [...] Deeper comprehension is achieved when the reader infers the *global message*, or *point*, of the text » (*Ibid.*, p. 373). Ce niveau de représentation semblerait d'ailleurs facilité par la connaissance du contexte pragmatique du texte et le but de lecture poursuivi par le lecteur, car « [i]t is widely acknowledged that is not sufficient to build a theory of comprehension on the basis of the text alone » (*Ibid.*, p. 374).

Les textes narratifs comme les expériences de la vie quotidienne

involve people performing actions in pursuit of goals, the occurrence of obstacles to goals, and emotional reactions to events. Knowledge about these actions, goals, events, and emotions are deeply embedded in our perceptual and social experience because it is adaptive to understand the actions and events in our social and physical environment. The inferencing mechanisms and world knowledge structures that are tapped during the comprehension of everyday experiences are also likely to be tapped during the comprehension of narratives; [...] Narrative text is an important genre to study, given that we are interested in inference generation and construction of referential situation models (*Ibid.*, p. 372)

Enfin, « [t]here is extensive evidence that causal explanations of actions, events, and states play a central role in our understanding of narrative » (*Ibid.*, p. 379).

2. LE CONCEPT DE LECTURE LITTÉRAIRE

L'enseignement de la littérature se distingue notamment des autres enseignements parce que l'objet sur lequel il porte demeure insuffisamment circonscrit (Petitjean, 1990). Toutefois, les réformes du système éducatif, tant en Europe qu'au Québec, et les récentes recherches en didactique de la lecture littéraire semblent partager un point commun : l'enseignement de la littérature doit amener une satisfaction qui découle d'une réussite (Meirieu, 1987, dans Rouxel, 1996), soit celle de résoudre l'« énigme paralysante » que constitue le texte (Pennac, 1992, p. 150). La littérature apparaît donc comme un objet qui procure trois sortes de plaisirs : 1) psychologique, en apprenant à voir le monde d'une autre façon; 2) affectif, en ressentant un grand nombre de désirs et d'émotions; 3) puis intellectuel, en développant un certain nombre de connaissances, de compétences et de réflexions (Dufays et Rosier, 2003). La lecture littéraire comporterait donc deux enjeux : les enjeux passionnels et les enjeux rationnels (*Ibid.*).

2.1.1 Les enjeux « passionnels »

Lire des textes littéraires serait d'abord une échappatoire, une ouverture sur le monde, sur un ensemble de possibles qui seraient, dans d'autres circonstances, inaccessibles. Ce serait un moment privilégié, car il permettrait au lecteur, par l'intermédiaire des mots, de s'évader du monde auquel il appartient et de se concentrer sur lui, sur ce qu'il ressent :

Tout comme dans la cure, et bien qu'il ne s'agisse que de mots, ce qui nous arrive dans la lecture nous arrive en effet pour de bon. Les péripéties de l'histoire, les mises à l'épreuve du héros, les situations de crise auxquelles nous nous sommes identifiés, la progression vers le réel et la découverte conjointe de l'altérité, dans les romans classiques du moins, tout donc nous offre une sorte d'apprentissage particulier, et comme tel, irremplaçable (Picard, 1986, p. 161).

Ainsi, la littérature serait, comme le mentionne Poslaniec (1992), une perception et non une explication. Dans cette optique, la lecture littéraire comporterait des enjeux « passionnels » (Dufays et Rosier, 2003) et reposerait largement sur un processus

psychoaffectif (Reuter, 1992). Elle se résumerait en un seul mot : plaisir. Pour parvenir à ce bien-être, le principal guide de sélection d'une œuvre se trouverait dans les intérêts et les aspirations du lecteur lui-même (Simard, 1996), ce qui renforce l'idée que la littérature possède une dimension inhérente au lecteur.

2.1.2 *Les enjeux « rationnels »*

À cette dimension psychologique et affective se grefferaient des enjeux « rationnels » qui impliqueraient le développement « d'un certain nombre de connaissances, de compétences et de réflexions » (Dufays et Rosier, 2003, p. 5). Lire des textes littéraires serait donc un moyen d'amener le lecteur à développer son sens critique, car il est appelé, par sa lecture, à se distancier de la réalité pour mieux l'apprécier ou la critiquer (Dufays *et al.*, 1996). Ces rencontres avec les textes littéraires lui permettraient d'être le témoin « d'une époque ou d'une subjectivité » (*Ibid.*, p. 150). Ces enjeux permettraient au lecteur « de construire des cohérences significatives, d'*élucider*, terme superbe, l'enjeu et le gain du jeu » (Picard, 1986, p. 262).

2.1.3 *La lecture littéraire : va-et-vient dialectique*

La littérature,

[p]arce qu'elle se prête à des enjeux à la fois passionnels et rationnels, [...] suscite constamment chez ses lecteurs deux sortes de lectures complémentaires : une lecture « affective » et « participative », centrée sur la matière traitée, et en particulier sur les personnages et les émotions qui leur sont associées, et une lecture plus « analytique » et plus « distante », centrée sur la manière dont le texte est écrit et composé et sur les différentes significations qu'on peut lui donner. La première sorte de lecture peut être appelée participation et la deuxième distanciation (Dufays et Rosier, 2003, p. 6).

Lorsque nous analysons une œuvre en classe de français, lecture qui exige un certain effort, c'est la posture de distanciation qui est appelée à être adoptée par l'apprenant (*Ibid.*). Cependant, cette lecture scolaire n'est pas incompatible avec l'émotion : le fait de s'interroger à propos d'une œuvre, de se cultiver ou de découvrir

de nouveaux horizons peut également procurer une satisfaction intellectuelle (*Ibid.*). Cette lecture, en complémentarité (*Ibid.*), permettrait à l'élève de réfléchir sur sa pratique, de s'affirmer sur une base personnelle et de juger s'il s'« offre ou non le bonheur d'être lecteur » (Pennac, 1992, p. 137). Ainsi, l'élève pourrait lire et comprendre, pour acquérir des savoirs, pour penser et pour s'épanouir (Simard *et al.*, 2010).

Bien qu'il existe différentes conceptions de la lecture littéraire, nous avons choisi d'examiner celle-ci dans une perspective de va-et-vient dialectique (Dufays *et al.*, 2015), « solution mitoyenne qui reconnaît à la fois le caractère contraignant des codes socioculturels inscrits dans le texte et la liberté interprétative du lecteur » (Simard, 2001, p. 35). La littérature est à la fois sociale et esthétique, fond et forme et n'en considérer que l'un des aspects pourrait diminuer l'œuvre en cause (Lebrun, 1994). Par ailleurs, cette perspective nous apparaît cohérente avec la posture adoptée par le PFÉQ et notre objet d'étude, la lecture littéraire et historienne d'un roman historique, qui, à sa façon, oscille entre « rêve et raison, plaisir et réalité » (Dufays, 2010, p. 209).

Ce mode de lecture trouve son origine chez Picard (1986), pour qui tout lecteur serait triple (même si l'une ou l'autre de ses composantes est atrophiée) : le *liseur* maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire, mais constante du monde extérieur et sa réalité; le *lu* s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le *Ça*, jusqu'aux limites du fantasme; le *lectant*, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc.³² (p. 214).

Ce va-et-vient entre une lecture plus subjective et une lecture plus rationnelle, voire objectivée est donc un mode complémentaire (Dufays *et al.*, 2015). Pour reprendre les propos de Picard (1986), « *liseur*, *lu*, *lectant* » s'activent aux frontières de cette aire transitionnelle, aux limites d'un no man's land qui, à son tour, représente

³² Autrement dit, le *liseur* serait le lecteur physique, le *lu* correspondrait aux enjeux passionnels et le *lectant*, aux enjeux rationnels (Dufays *et al.*, 2015).

l'altérité, une altérité monstrueuse, protéiforme, que le jeu des trois instances tend toujours en même temps à réduire et à admettre (p. 260).

Ainsi, nous concevons la lecture de textes littéraires comme une activité ludique dans laquelle chaque joueur progresse à son rythme. Il revient à chaque lecteur de

développer plus ou moins intensément le va-et-vient entre deux dimensions de sa conscience perceptive et donc d'accroître le caractère littéraire de sa lecture, il existe différents degrés de littérarité, ou plus exactement, différents niveaux d'intensité dans la lecture littéraire, avec, comme point de fuite, l'utopie d'une lecture « maximale » qui serait l'exploitation infinie de toutes les possibilités de dédoublements. Cette manière de voir est enthousiasmante, car, outre qu'elle fait du lecteur l'agent premier de la valeur, elle l'incite à intensifier sans cesse son activité (Dufays, 2010, p. 211).

L'œuvre littéraire « réclame [donc] un partenaire pour que se joue la partie et que se parachève l'intention » (Tauveron, 2001, p. 11). C'est un texte aux airs de sphinx, parsemé de non-dits, qui pose des énigmes bien ficelées qui font appel à l'intelligence et à la sensibilité du lecteur, qui mettent en jeu toutes ses compétences et ses motivations (Dufays, 2010). Selon Picard (1986), « le texte, jouet complexe, est ce qui fait surgir l'altérité » (p. 153). Ses caractéristiques distinctives interviendraient dans le jeu et, jusqu'à un certain degré, délimiteraient, définiraient et structureraient celui-ci (*Ibid.*).

Ainsi, la lecture littéraire se doit d'être conçue comme une pratique de lecture; elle « est un retour sur le texte, une relecture, une investigation des facteurs qui ont pu jouer un rôle lors de la situation de lecture première » (Gervais, 2006, p. 135). Selon Barthes (1963),

[é]crire, c'est ébranler le sens du monde, y disposer une interrogation indirecte, à laquelle l'écrivain, par un dernier suspens, s'abstient de répondre. La réponse, c'est chacun de nous qui la donne, y apportant son histoire, son langage, sa liberté; mais comme l'histoire, langage et liberté

changent infiniment, la réponse du monde à l'écrivain est infinie : on ne cesse jamais de répondre à ce qui a été écrit hors de toute réponse : affirmés, puis mis en rivalités, puis remplacés, les sens passent, la question demeure (p. 11).

Toutefois, comme le souligne Picard (1986), toute pratique de lecture est conditionnée par l'accès à la culture :

Il est clair que le mode de lecture d'un produit de la presse du cœur [...] n'est pas le même que celui de James, Proust ou Butor. Non seulement les compétences lectorales diffèrent, et enferment chaque lecteur dans son système (plus ou moins) individuel de références, dans sa propre intertextualité, ses propres répertoires, sinon ses critères et ses valeurs à lui (comme il le croit), mais de plus, liés à leur histoire personnelle et à la qualité de leur aire transitionnelle, d'énormes décalages existent entre les facultés de jouer des individus : de jouer à la littérature ou à n'importe quoi (p. 141).

C'est aussi une activité assujettie à des règles : une réglementation générale, c'est-à-dire

les grands systèmes cognitifs, interprétatifs ou même ludiques dominants qu'impliquent les formations discursives et les modes de symboliser d'une société donnée à un moment donné de l'histoire, les normes et les codes socio-idéologiques auxquels elle se conforme et, inclus dans cette par « des modèles et des codes spécifiques, [...] [puis] englobés dans la première catégorie, des modèles et des codes spécifiques [...] tout ce qu'implique en somme une *rhétorique de la lecture*, les distinctions de *genres*, de *tons*, de *styles*, la logique des *tropes* et des *figures*, etc. (*Ibid.*, p. 163-164).

Pour notre part, nous retiendrons, à l'instar de Gervais (*Ibid.*), que c'est l'attitude, le désir de questionner le texte, d'en parfaire la compréhension, indépendamment du niveau du lecteur ou même du type de texte, qui fait la lecture littéraire.

2.2 La « lecture littéraire » : proposition de définition

De manière assez paradoxale,

malgré le nombre de recherches et de travaux dont elle fait l'objet [...], la « lecture littéraire » scolaire a été relativement peu construite. En témoigne la diversité des termes mêmes qui désignent les activités qu'elle recoupe et, en partie au moins recouvre : expliquer (« explication de texte »), analyser (« analyse de texte »), interpréter (« interprétation »), lire (« lecture méthodique »)... (Canvat, 1999, p. 93).

Dès lors, définir la lecture littéraire par une simple assertion ou la réduire à une seule finalité nous paraît difficile, car le domaine littéraire est relatif à un sujet ou à une question et est constamment influencé par les autres sphères de la société. Il n'existe pas, encore aujourd'hui, de définition consensuelle de la lecture littéraire en tant que concept didactique (Louichon, 2011). La notion même de lecture littéraire est d'ailleurs absente du PFÉQ, qui utilise plutôt la notion de littérature³³. Les débats qui ont porté sur cette notion sont nombreux (Dufays *et al.*, 2015). Néanmoins, une apparente cohérence dans les discours didactiques semble établie (Louichon, 2011). En effet, comme le constate Louichon (*Ibid.*), une certaine parenté semble unir les didacticiens de la littérature (Dufays *et al.*, 2015; Rouxel, 1996; Tauveron, 2001) qui ont recours à la notion de lecture littéraire. Pour eux, la lecture littéraire renverrait à « une lecture scolaire des textes littéraires dont la finalité est la formation du sujet lecteur³⁴ et dont les modalités pédagogiques permettent l'expression subjective et le questionnement des interprétations » (Dufays *et al.*, 2015, p. 100). La lecture littéraire viserait l'élaboration d'hypothèses interprétatives et solliciterait donc l'activité créative du lecteur (Rouxel, 1996).

Cette définition de la lecture littéraire rejoint aussi celle proposée dans le cadre de la recherche-action « Didactisation de la lecture littéraire du récit à l'école » qui

³³ Nous avons abordé la complexité de définir le terme littérature au chapitre I. Par ailleurs, même s'il est fréquent de confondre l'enseignement de la littérature et celui de la lecture (la « lecture littéraire » est certes un objectif essentiel de la classe de français), il importe aussi d'enseigner la lecture fonctionnelle (Dufays, 2014, p. 194).

³⁴ En ce qui concerne la notion de sujet lecteur, nous avons choisi de nous appuyer sur la définition proposée par Émery-Bruneau (2010), définition qui s'appuie sur celle de didacticiens de la lecture littéraire, plus particulièrement Langlade et Rouxel. Le sujet lecteur est ce « lecteur littéraire subjectif » (p. 47). Cette notion « englobe la singularité d'une personne, sa subjectivité et son travail de mise à distance dans chaque expérience de lecture » (*Ibid.*).

définit la lecture littéraire comme une compétence à la fois « spécifique » et « plurielle » (Tauveron, 2001). Le développement de compétences de lecture chez l'élève, compétences spécifiques que l'école doit aider à construire (Louichon, 2011), est donc visé par ces définitions.

La lecture littéraire accorde aussi une attention particulière au fonctionnement du texte et à sa valeur esthétique (Tauveron, 2002). Il s'agit d'une lecture attentive à

débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, [à] débusquer des effets de non-sens pour leur trouver du sens, toutes opérations qui supposent la mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle (*Ibid.*, p. 18).

Dans la lecture littéraire, le texte demande donc au lecteur un investissement à la fois affectif, intellectuel et symbolique (*Ibid.*). Le lecteur peut considérer que son rôle est de « donner forme à la rencontre entre le fond de sa culture, son histoire, sa vie, et le fond de la culture, de l'histoire, de la vie du texte dont il se fait l'interprète » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 113). Ainsi, le sens d'une œuvre se construit à chaque lecture, il se renouvelle : le sens n'est pas figé au sens premier inscrit dans l'histoire de la littérature (Armand, 2012). L'œuvre n'est pas un produit; elle « serait le signe d'un au-delà d'elle-même; [dont le lecteur est appelé à en] déchiffrer la signification, à en découvrir les termes » (Barthes, 1963, p. 157)³⁵. La lecture d'un texte littéraire implique « un double parcours : d'abord une lecture heuristique au cours de laquelle le lecteur saisit une première signification; ensuite une lecture herméneutique³⁶ qui renouvelle et modifie le regard porté sur la précédente » (Rouxel, 1996, p. 51). Pendant cette lecture rétroactive, « les signifiés produits par le lecteur se transforment, construisant une nouvelle signification » (*Ibid.*).

³⁵ Dans *Le plaisir du texte* (1973), le mot « texte » est présenté comme voulant dire « tissu » : « jusqu'ici on a toujours pris ce tissu pour un produit, un voile tout fait, derrière lequel se tient, plus ou moins caché, le sens (la vérité), nous accentuons maintenant, dans le tissu, l'idée générative que le texte se fait, se travaille à travers un entrelacs perpétuel; perdu dans ce tissu – cette texture – le sujet s'y défait (p. 101).

³⁶ En gros, l'herméneutique est « l'art d'interpréter les textes » (Martineau, Simard et Gauthier, p. 12).

En classe de français, l'élève est appelé à développer sa compétence en lecture, qui fait appel à quatre composantes : « construire du sens », « porter un jugement critique », « mobiliser et acquérir des connaissances » et « réfléchir à sa pratique de lecteur » (Falardeau et Sauvaire, 2015; MELS, 2^e cycle, 2009). Cette activité met en relation un lecteur et un objet polysémique, une œuvre littéraire (Goulet, 2015).

La lecture littéraire nécessite donc un travail sur le texte qui exige de la part du lecteur une exploration des multiples significations, une recherche de sens plausible et probable (*Ibid.*).

2.3 La spécificité de la « lecture littéraire » scolaire

D'un point de vue historique, la « lecture littéraire » scolaire constitue un changement

de l'explication de texte, « inventée » par G. Lanson à la fin du siècle dernier (Compagnon 1893), mais dont les origines culturelles sont beaucoup plus anciennes (Viala, 1987; *Textuel*, 1987). Elle a connu différents paradigmes, qui ont privilégié tour à tour les intentions de l'auteur, celles du texte, et enfin celles du lecteur (Eco, 1992 : 29-32; Verrier, 1992, 1994, 1996) (Canvat, 1999, p. 96).

Peu à peu, une progression importante s'est, en outre, produite dans la manière d'envisager les

finalités de la culture littéraire : d'une conception humaniste et patrimoniale (la culture littéraire comme imprégnation avec le « don des morts », on est passé à une conception « technique » (la culture littéraire comme apprentissage de la distance et de l'autonomie par le biais des « méthodes), même si la seconde ne s'est totalement substituée à la première (Veck, 1994; Houdart, 1998) (*Ibid.*).

Ce glissement important a tendancielllement augmenté la distance entre lecture « ordinaire », c'est-à-dire courante, et lecture « lettrée », voire experte ou savante, et, conséquemment, les difficultés des élèves (*Ibid.*).

Dès lors, « la lecture scolaire se présente paradoxalement comme une lecture contrainte, codée, comme une pratique sociale ritualisée qui se déroule dans les limites d'un temps donné » (Rouxel, 1996, p. 50). C'est une lecture « seconde, réflexive, critique, distanciée » (*Ibid.*, p. 51) qui exige

un temps de lecture plus long que celui des lectures privées, et ce temps – cette présence au texte – modifie profondément la relation que le lecteur établit avec le texte. En émoussant la spontanéité des premières réactions ou en les confortant, cette durée rend en effet l'implication du lecteur souvent moins affective, plus lucide et plus réfléchie (*Ibid.*).

En classe, le plaisir de la lecture tente de combiner dans un équilibre inévitablement précaire deux tendances opposées : « un plaisir sensible et immédiat et un plaisir plus intellectuel, promis et différé » (*Ibid.*, p. 53). Aussi, ce plaisir gagnerait en intensité si les textes proposés aux jeunes lecteurs leur offraient une certaine résistance, exigeraient d'eux plus d'agilité (*Ibid.*). La lecture, activité solitaire d'ordinaire, se transforme aussi en une activité sociale « dans laquelle le dialogue avec le texte se nourrit des échanges entre élèves » (*Ibid.*, p. 54). En verbalisant leurs pensées, en les partageant avec autrui, l'effort d'explication devient plus exigeant : les élèves sont invités à préciser, à nuancer leurs réflexions (*Ibid.*).

Enfin, selon Rouxel (*Ibid.*), la lecture scolaire se distinguerait des autres modes de lecture (lectures fonctionnelle ³⁷ et fictionnelle ³⁸) par trois principales caractéristiques : 1) le rapport au temps qu'elle établit; 2) la nature du plaisir qu'elle produit; 3) la dimension sociale qu'elle intègre.

³⁷ La lecture fonctionnelle est celle qui correspond à la compréhension minimale demandée « pour assurer une première progression à travers le texte » (Gervais, 2006, p. 62).

³⁸ La lecture fictionnelle est celle qui vise « le plaisir par l'immersion dans le texte (Rouxel, 1996, p. 50).

3. LE CONCEPT DE PENSÉE HISTORIENNE

Le concept de pensée historique a été défini par de nombreux chercheurs, ici comme ailleurs (ex. : Hassani Idrissi, 2005; Heimberg, 2001; Wineburg, Martin et Monte-Sano, 2014). Dans le cadre de ses recherches, Martineau (1997, 2010) s'est interrogé sur les paramètres fondamentaux d'un enseignement favorisant l'apprentissage de la pensée historique en classe d'histoire au secondaire. Comme son approche³⁹ a été retenue lors de l'élaboration des programmes d'histoire du renouveau pédagogique, il nous semble à propos d'examiner, d'abord, le concept de pensée historique tel que le définit cet auteur. Ensuite, comme il est important d'approcher les faits historiques de manière réflexive tout en stimulant l'imagination (Seixas et Morton, 2013), la définition du modèle des six concepts de la pensée historique⁴⁰ élaboré par Peter Seixas et ses collaborateurs au Canada anglais (Moisan, 2016) nous paraît essentielle à notre réflexion.

3.1 La pensée historique : proposition de définition selon Martineau (1997)

L'histoire, qu'elle provienne de l'historien, d'un romancier ou d'un élève, est une figuration, « un produit pensé, c'est-à-dire une représentation mentale construite au prix d'une démarche intellectuelle » (*Ibid.*, p. 91). Initier les élèves à l'histoire, c'est les inviter à entrer en contact avec le passé et les amener à lire le présent selon un mode de lecture bien particulier, celui de la discipline historique, qui « avec sa façon de raisonner et ses procédures propres, ses concepts et ses interprétations basées sur des données documentaires » (*Ibid.*, p. 92) amène l'apprenant à trouver des réponses aux

³⁹ Ce modèle a été adopté dans l'élaboration de deux des trois compétences disciplinaires : « Interroger les réalités sociales dans une perspectives historique » (CD1) et « Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique » (CD2) (Moisan, 2016).

⁴⁰ La proposition « The Big Six Historical Thinking Concepts » de Seixas et Morton (2013) a été traduite en français par « Les six concepts de la pensée historique ». Pour notre part, pour les raisons déjà énoncées, nous avons choisi de les présenter comme étant les six concepts de la pensée historique.

interrogations qu'une réalité humaine suscite (MELS, 2^e cycle, chapitre 7, 2003). D'ailleurs,

pour accéder au mode de pensée historique et en saisir la nature et la finalité, il est important que les élèves du secondaire conçoivent l'histoire comme une discipline permettant de générer des représentations du passé. Cela permet à la fois de donner un sens dynamique au texte de leurs manuels, qui est le produit de recherches historiennes, ainsi qu'à la démarche qu'ils doivent mener pour construire leurs propres représentations du passé (Martineau, 1997, p. 95).

Conséquemment, le développement de la pensée historique est un objectif de formation au cœur des programmes d'histoire au secondaire (*Ibid.*) puisque la formation en question implique la mobilisation des trois compétences disciplinaires : 1) « Interroger les réalités sociales dans une perspective historique »; 2) « Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique »; 3) « Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire » (MELS, 2^e cycle, chapitre 7, 2003). Penser est en quelque sorte (re)problématiser la vie (Létourneau, 2000). Ainsi, afin que l'élève maîtrise ce mode de pensée, qui l'aide entre autres à forger ses propres représentations de l'action humaine et à interpréter les réalités du passé, il importe qu'il s'approprie d'abord les trois dimensions sur lesquelles ce mode de pensée repose : l'« attitude », la « méthode » et le « langage » (Martineau, 1997).

3.1.1 L'attitude historique

Le mode de pensée historien se distingue des autres modes de pensée « par le comportement qu'[il] conditionne » (*Ibid.*, p. 92). L'élève, en classe d'histoire, est appelé à raisonner à partir de faits, à construire du sens et à appuyer son interprétation d'une réalité sociale sur une argumentation rigoureuse.

L'attitude historique se manifeste en sept points, inspirés de la description de Carl Gustafson (1955, dans Martineau, 1997) :

- 1— Une curiosité naturelle à l'endroit de tout ce qui sous-tend l'aspect apparent des événements historiques.
- 2— Une propension inévitable de l'esprit, dans l'appréhension de tout problème, idée ou institution du présent, à être attiré dans la direction du passé, cherchant les origines, les liens et les comparaisons entre cet épisode particulier et d'autres auxquelles il peut être lié.
- 3— Un intérêt, comme le scientifique en sciences naturelles, pour les forces qui constituent la dynamique de la société. Pour ce, l'historien se donne des outils, des concepts pour en lire les manifestations.
- 4— Une tendance à faire ressortir la continuité sous toutes ses formes dans la société. L'historien est sensible au fait que le passé est toujours à l'œuvre dans le présent. Il est donc à cet égard une espèce de conservateur.
- 5— Une fascination pour les problèmes relatifs au processus du changement social, parce qu'il est convaincu que la société est, de multiples façons, en processus de changement permanent.
- 6— Une grande humilité dans l'approche de son objet d'étude, afin d'être prêt à reconnaître l'implacable réalité plutôt que ce qu'il souhaiterait y trouver.
- 7— Une conviction que chaque situation et chaque événement étudié est singulier et qu'il est donc illusoire de rechercher l'existence de lois, l'histoire n'étant pas une science, bien qu'elle utilise autant que possible une méthode scientifique (p. 76).

Ainsi, l'histoire nous amène à nous interroger sur la signification du passé et apporte un éclairage à nos questions contemporaines (Lévesque, 2011). Selon Létourneau (2000), l'attitude historique,

la fonction ultime de l'historien, celle qui donne un sens fondamental à son activité scientifique et civique, est d'amener continuellement les hommes et les femmes de son temps à s'interroger non pas sur ce qu'ils doivent se rappeler pour être, mais sur ce que cela signifie, à la lumière de l'expérience du passé, d'être ce qu'ils sont maintenant. Notons que l'une et l'autre questions appellent une différence majeure de responsabilité pour le sujet-héritier. La première question (« de quoi dois-je me rappeler pour être maintenant? ») l'attache en effet à une mémoire dont il doit, sans peut-être le vouloir, rester tributaire si bien que, pour exister socialement comme être de durée dans une suite, il lui faut faire son devoir de mémoire. À cet égard, son mandat est clair : il a pour tâche de nourrir ses ancêtres qui deviennent, par un renversement inusité de perspective, ses descendants. La seconde question [...] amène le sujet-héritier, comme participant de la vie collective actuelle et à venir, à inscrire son parcours dans une mouvance

dont il est partie prenante et qu'il est invité à construire au présent, de concert avec les autres participants, en s'inspirant plus ou moins de l'action des prédécesseurs (p. 39-40).

Martineau (1997) propose « cinq assises conceptuelles de l'attitude historique en classe d'histoire » (p. 93) : 1) une conception de la connaissance comme une construction graduelle du savoir par l'apprenant; 2) une conscience historique, soit une compréhension que la durée est une notion clé de la réalité humaine; 3) une conception de l'histoire en tant que discipline qui reconnaît que l'histoire est un construit du passé; 4) une connaissance de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative de la pensée historique, nécessaire pour apprendre à investir le présent avec un esprit critique; 5) une connaissance du rôle de la pensée dans la production de l'histoire, utile pour porter un regard critique sur le passé des réalités sociales. Étant donné qu'il permet à la démarche historique de faire sens en classe d'histoire, « ce savoir constitutif de l'attitude historique doit être construit par les élèves durant leurs périodes de cours » (*Ibid.*, p. 94).

Toutefois, l'attitude historique appelle à la vigilance; il faut éviter de lire le passé en lui imposant de manière anachronique nos valeurs, nos croyances et nos préjugés (Lévesque, 2011). Ainsi, l'élève doit, en classe d'histoire, veiller à adopter une distance critique et à éviter toute généralisation hâtive (MELS, 2^e cycle, chapitre 7, 2003): [...] students often empathize with predecessors in naive and presentist ways, entertaining decontextualized views and unconsciously projecting their own morality, from which deviance is infamy (Lévesque, 2009, p. 169).

Autrement dit, l'élève doit relativiser son interprétation des réalités sociales. De ce fait, il importe, en classe d'histoire, de disposer d'assises conceptuelles manifestes de l'attitude historique, et ce, afin d'encadrer et de stimuler le réflexe de la démarche chez l'élève (Wineburg, 1969, dans Martineau, 1997, p. 93). Par ailleurs, selon Clark (1967), « to learn how to doubt should therefore be one of the important rewards of an

historical education. Is it one key to what should characterize the attitude of the critical historian » (p. 128).

3.1.2 *La méthode historique*

Le travail de construction des savoirs de l'historien exploite des techniques⁴¹ couramment utilisées en classe d'histoire et s'articule en quatre étapes : l'enquête, l'analyse et l'interprétation, puis la synthèse (Martineau, 1997, p. 76). Par la méthode historique, l'élève est appelé à construire du sens à partir d'une perspective qui est la sienne, à donner un sens à des faits du passé « dont ne subsistent que des traces ou des documents de sources secondaires » (*Ibid.*, p. 98), puis à mettre ceux-ci en relation et à les interpréter (*Ibid.*). Dans cette démarche d'apprentissage en classe d'histoire, l'élève est donc invité à être actif en ayant recours à une pensée critique, réflexive et métacognitive (MELS, chapitre 7, 2003). La démarche de l'historien

est une opération complète et complexe de résolution de problèmes. Pour en saisir la substance, il faut, lorsqu'elle est utilisée, que l'élève puisse garder à vue sa finalité et son unité. À cet égard, le raisonnement méthodique, en histoire, est à la fois analytique et synthétique et vise à proposer une explication rationnelle des faits du passé (Martineau, 1997, p. 101).

En donnant une explication claire à une réalité sociale, l'élève trouve des réponses à ses interrogations; il est amené à formuler, « dans un fonctionnement en spirale », de nouvelles questions dont les réponses lui permettront de nuancer davantage la signification donnée à l'action humaine (MELS, chapitre 7, 2003, p. 17). Cette façon de procéder lui donne des outils pour renforcer l'exercice de sa citoyenneté en lui permettant d'examiner ce qui a contribué au développement et à la mise en place

⁴¹ L'étude des réalités sociales prescrites nécessite l'utilisation de techniques; elles sont des ressources à exploiter en classe d'histoire pour favoriser l'apprentissage : 1) Interprétation et réalisation d'une carte; 2) Interprétation d'un document écrit; 3) Interprétation et réalisation d'une ligne du temps; 4) Interprétation d'un document iconographique; 5) Interprétation et réalisation d'un diagramme; 6) Interprétation et réalisation d'un tableau (MELS, 2014, p. 18).

d'institutions publiques. Elle lui permet aussi de retracer l'origine de sa propre identité sociale (*Ibid.*). En abordant le passé au moyen de problèmes et de questions (Martineau, 1997), l'élève acquiert la capacité d'établir des liens entre l'action humaine et le changement social et d'adopter une distance critique à l'égard de celle-ci (MELS, 2^e cycle, chapitre 7, 2003; *Ibid.*).

Le raisonnement historique, qui est en fait le noyau central de la méthode historique, se déroule en quatre étapes : 1) formuler des hypothèses pour orienter l'investigation vers la réponse; 2) chercher des sources d'informations primaires ou secondaires, puis les critiquer; 3) analyser les données, c'est-à-dire relever des différences ou des similitudes et établir des liens entre des concepts et des faits appropriés; 4) conclure en faisant un bilan réflexif sur sa démarche (Martineau, 1997).

3.1.2.1 Formuler des hypothèses pour orienter l'investigation⁴² vers la réponse

Le dictionnaire en ligne *Usito* (s.d.) définit dans son usage courant le mot hypothèse comme une « supposition, conjecture par laquelle l'imagination anticipe sur la connaissance pour expliquer ou prévoir la réalisation éventuelle d'un fait, pour déduire des conséquences ». Conçue pour donner une explication,

une hypothèse est un point de vue situé, présent et actuel sur une situation passée, que l'on soumet à l'épreuve des faits. Si le problème est la porte d'entrée du mode de pensée historique dans le passé, l'hypothèse constitue le point de départ du raisonnement qui conduira le « penseur historique » à donner du sens à cette situation du passé analysée à partir du problème posé et à la mesure des informations disponibles ainsi que des concepts dont il dispose pour traiter ces dernières (*Ibid.*, p. 105).

⁴² Pour aider l'élève à démontrer une compréhension approfondie de la pertinence historique, les enseignants doivent concevoir et organiser des activités en fonction d'une recherche orientée sur le contenu du cours. Pour ce faire, il importe de commencer cette recherche par une question d'enquête qui satisfait à trois critères : 1) susciter et maintenir l'intérêt du groupe-classe; 2) le guider vers une meilleure compréhension de ce premier concept; 3) ouvrir sur une tâche d'apprentissage motivante, pertinente, dynamique et concrète qui offre à l'élève la possibilité de résumer l'ensemble du cours en rédigeant notamment une réponse à la question d'enquête (*Ibid.*). C'est donc la question « qui détermine le type de documents recherchés », documents qui seront « à la fois une source d'information et des éléments de preuve relative » à l'hypothèse de départ (Hassani Idrissi, 2005, p. 85).

L'hypothèse, en tant qu'outil méthodologique, oriente la recherche de données dans la masse des documents dont dispose le chercheur (*Ibid.*).

3.1.2.2 Chercher des sources d'informations primaires et secondaires, puis les critiquer

L'exploitation du manuel scolaire, mais également de sources variées⁴³ telles que des objets, des films ou des cartes fournit à l'élève une grande diversité de documents dans lesquels puiser des informations (*Ibid.*). Ces informations sont « en fait, la matière première traitée à partir de laquelle l'élève est invité à construire son raisonnement pour apporter une explication au problème posé » (*Ibid.*). À cette étape de son raisonnement, l'élève doit aussi apprendre à critiquer les sources, « à en apprécier la grandeur et les limites, la fiabilité et le point de vue [des] auteurs » (*Ibid.*). L'analyse des documents est donc une étape essentielle puisque c'est à partir de ces traces du passé que l'élève pourra construire une interprétation (*Ibid.*). Hassani Idrissi (2005), pour sa part, précise la méthode critique des sources présentée par Martineau (1997) en proposant que la critique d'un document historique comporte deux volets : la critique interne et la critique externe. Cette méthode en deux volets vise principalement à reconnaître l'authenticité d'un document, à en comprendre le contenu par « une analyse de son sens littéral (langue du temps, langue du pays, langue de l'auteur, contexte) et par une analyse interprétative de son sens réel (que veut dire l'auteur? Que signifiait ce texte pour un lecteur de l'époque?) », puis à s'interroger sur la crédibilité du document en observant les « circonstances dans lesquelles le document a été fabriqué pour contrôler les dires de l'auteur, évaluer sa sincérité et mesurer l'exactitude de ses affirmations » (Hassani Idrissi, 2005, p. 105). La confrontation avec d'autres témoignages, mesure de contrôle, vient compléter la critique d'autorité du témoin (*Ibid.*). Autrement dit, la critique interne porte sur le contenu, sur les thèmes et sur les liens qu'on peut établir

⁴³ Hassani Idrissi (*Ibid.*) propose une classification des sources qui permet de les ordonner et de les différencier.

avec ce qu'on connaît déjà de cette période ou de ce sujet, tandis que la critique externe repose sur le contexte de production d'un document historique, sur l'identité et l'intention de l'auteur ou, encore, sur la nature même du document.

3.1.2.3 Analyser les données, c'est-à-dire relever des différences ou des similitudes et établir des liens entre des concepts et des faits appropriés

En histoire, cette étape correspond à réunir, associer, comparer et regrouper des observations ou des informations à l'aide de concepts (Martineau, 1997) Cette étape est à rapprocher de « la collecte d'informations découlant du problème historique originel qui a enclenché la démarche de l'élève » (*Ibid.*, p. 105); elle sert donc à résoudre le problème, puis conduit à son explication (*Ibid.*).

3.1.2.4 Conclure en faisant un bilan réflexif sur sa démarche

Étape importante, étroitement liée à l'analyse des données : c'est « la conclusion d'un raisonnement, d'un retour du penseur sur les prémisses de son cheminement réflexif, dont les diverses opérations devaient aboutir à ce point de chute » (Martineau, 1997, p. 106). L'élève évalue le processus et le résultat de sa démarche avant de décider s'il est prêt à partager ses conclusions (*Ibid.*).

Ainsi, en interprétant les réalités sociales à l'aide de la méthode, les élèves sont appelés à mettre en œuvre leur pensée créative lorsqu'ils formulent des hypothèses et à recourir aux différentes stratégies de résolution de problèmes pour saisir un enjeu social, évaluer les diverses solutions possibles et donner leur opinion en l'appuyant sur des sources (MELS, 2^e cycle, chapitre 7, 2003).

La synthèse historique, quant à elle, phase finale de la méthode historique, permettra à l'élève de proposer, notamment sous la forme de récit, le résultat de sa démarche (Martineau, 1997). Il s'agit à cette étape-ci de produire une synthèse « interprétative » (*Ibid.*). L'élève est invité à formuler une interprétation crédible et

cohérente pour expliquer le problème posé (*Ibid.*).

Cette mise en texte l'aidera à saisir les événements et à retenir l'information; l'utilisation du récit s'avère donc utile et profitable pour le développement de capacités de représentation des réalités (Lévesque, 2014).

3.1.3 *Le langage*

Le mode de pensée historien dispose d'un langage, c'est-à-dire d'un code, voire d'un cadre de référence, qui lui permet de fonctionner rigoureusement et de traiter et de penser la matière historique à l'aide de celui-ci (Martineau, 1997). L'apprentissage de ce langage suppose la maîtrise d'un « ensemble composé de répertoires de concepts et de codes utilisés dans la production de l'histoire » (*Ibid.*, p. 108). Le fait de maîtriser ce langage constitue un outil pour penser, un moyen pour l'historien, comme pour les élèves, d'appréhender une réalité (*Ibid.*)⁴⁴. Le langage de l'histoire est constitué principalement de trois types d'éléments : 1) les faits historiques; 2) les concepts analytiques, historiques ou méthodologiques dont disposent les historiens pour mieux lire le passé; 3) les théories (*Ibid.*). Ces éléments sont à la base de la discipline historique. En effet, ce vocabulaire et ces concepts (preuve, empathie, déclin, etc.)

are not what history is about - the substance. They are, rather, conceptual tools needed for the study of the past as a discipline and the construction of the content of historical knowledge. Without these concepts, it would be impossible to make sense of the substance of the past, as “they shape the way we go about doing history” (Lee et Ashby). Because these concepts are rarely apparent in use, they are often left hidden in historians' investigations and even more so in school textbooks, thus leading to the naive assumption that they do not influence historical inquiry and are unworthy of study (Lévesque, 2009, p. 30).

⁴⁴ À ce propos, Hassani Idrissi (2005) souligne que la « connaissance de la langue de l'époque avec son propre sens des mots permet en outre à l'historien de “détecter l'imprécision éventuelle des concepts de certains documents” » (p. 98).

En somme, la compétence à penser historiquement selon Martineau (1997) est une attitude qui, à propos du passé et à partir des traces de celui-ci, engage le chercheur et le conduit à un mode de raisonnement qui lui permet de formuler une interprétation de ce passé en adoptant un langage approprié. La maîtrise de ce mode de pensée et de ses trois dimensions facilite le développement de compétences en littératie critique (Lévesque, 2011) : une attitude de questionnement, une méthode qui vise à proposer « des interprétations mieux fondées des situations historiques que celles issues de la perception immédiate ou spontanée » (p. 33) et un « langage » de l'histoire.

Pour amener l'élève à maîtriser ce mode de pensée historien, la classe d'histoire devrait lui proposer des situations d'apprentissage variées qui lui permettront de construire l'attitude historique, d'apprendre à raisonner comme l'historien, de s'approprier le langage historique et d'interpréter « le passé des collectivités humaines à la lumière de problèmes ou de questions » (*Ibid.*).

3.2 Les six concepts de la pensée historienne (Seixas et Morton, 2013)

La pensée historienne est la démarche intellectuelle des historiens, leur processus créatif et méthodologiquement rigoureux pour produire une représentation du passé, puis pour « rédiger les récits qui composent l'histoire » (Lévesque⁴⁵, 2014, p. 2). L'intérêt des six concepts de la pensée historienne et de la démarche de transposition didactique proposée par Seixas et Morton (2013) réside dans la réflexion et la créativité que ces concepts sollicitent et dans l'acquisition de compétences qu'ils favorisent. En effet, ces six concepts de la pensée historienne forment un cadre destiné à aider les élèves à réfléchir sur la manière « dont les historiens transforment le passé pour en faire l'histoire et à commencer à bâtir l'histoire par eux-mêmes » (*Ibid.*, p. 4). Ces concepts,

⁴⁵ Comme Lévesque contribue au Projet de la pensée historique (actif de 2006 à 2014), qui vise à promouvoir la littératie critique en histoire, et qu'il a proposé une ressource didactique pour initier les élèves aux six concepts de la pensée historienne, nous ferons aussi appel à lui pour les définir.

interdépendants, sont donc des aspects complémentaires du processus de réflexion (*Ibid.*) qui opérationnalisent la pensée historique (Lévesque, 2014).

Les six concepts de la pensée historique identifiés et décrits par Seixas et Morton (2013) peuvent être mobilisés de diverses façons en classe d'histoire. Ils sont des angles d'entrée pour aider les élèves à réfléchir de manière critique (*Ibid.*). Ces six concepts peuvent être introduits « comme des stratégies utilisées par les historiens en réponse aux six problèmes clés » (*Ibid.*, p. 4). Ces derniers sont présentés dans le tableau ci-après et seront explicités dans les paragraphes qui suivent.

Tableau 1

Les concepts de la pensée historique et leurs enjeux selon Seixas et Morton (2013)

	Les concepts	Les enjeux
1	La pertinence historique	Comment décider ce qu'il est important de savoir sur le passé?
2	Les sources	Comment a-t-on appris ce que l'on sait du passé?
3	La continuité et le changement	Comment donner un sens aux courants complexes de l'histoire?
4	Les causes et les conséquences	Pourquoi un événement se produit-il et quelles en sont les conséquences?
5	La perspective historique	Comment peut-on mieux comprendre les gens qui ont vécu dans le passé?
6	La dimension éthique	Comment l'histoire peut-elle nous aider à vivre notre présent?

3.2.1 *Premier concept : la pertinence historique*

Le premier concept de la pensée historique repose sur l'établissement de la pertinence historique, « qui permet de décider ce qui est pertinent dans l'histoire à partir de critères précis tels que les conséquences, l'importance pour l'histoire, l'impact sur les populations et la durée des événements » (Lévesque, 2011, p. 14). Lorsque l'élève est initié à la pertinence historique, il apprend à réfléchir de manière critique, à raisonner comme le ferait un historien sur ce qui représente un élément historiquement pertinent (Seixas et Morton, 2013). L'élève est donc appelé, d'une part, à développer la capacité « à expliquer la pertinence des événements, personnes ou changements ayant eu des répercussions profondes sur de nombreuses personnes, sur une longue période » (*Ibid.*, p.17) et, d'autre part, à se questionner sur l'aspect révélateur de certains faits historiques, autrefois dépourvus d'intérêt et qui prennent aujourd'hui une nouvelle résonance (*Ibid.*).

Pour permettre à l'élève de mieux reconnaître la pertinence historique, il est souhaitable qu'il en connaisse d'abord suffisamment sur une période donnée afin qu'il soit en mesure d'établir les liens possibles avec l'actualité du moment (*Ibid.*). En ce sens, un roman historique peut être un objet d'enseignement pertinent pour développer la pensée historienne, car l'élève, par sa lecture, est amené à déterminer, en relevant le thème principal, en analysant le déroulement et en cernant le rôle particulier d'un événement ou d'un personnage, de quelle façon l'auteur propose sa vision de la pertinence de la thématique traitée (*Ibid.*). L'élève est donc appelé à déceler la pertinence historique présentée par l'auteur et à exprimer ses réactions et ses commentaires à propos de celle-ci (*Ibid.*). L'élève peut aussi être amené à réfléchir sur l'œuvre elle-même qui est, de façon paradoxale, à la fois « signe d'une histoire, et résistance à cette histoire » (Barthes, 1963, p. 149). Ainsi, il semble pertinent d'inviter l'élève à se demander ce qu'un roman lui « livre de son temps » (*Ibid.*, p. 150). L'exploitation en classe d'un « bon » roman historique, comme celle d'autres documents, se révèle donc un bon moyen pour amorcer un travail de réflexion sérieux sur la pertinence historique.

De plus, « [s]avoir que la pertinence historique est créée aide à comprendre comment et pourquoi elle varie » (Seixas et Morton, 2013, p. 22) dans le temps et d'un groupe à l'autre. En effet, la pertinence historique évolue, « change dans le temps parce qu'elle représente une *relation fluctuante* entre » les historiens, les enseignants, les élèves et le passé (*Ibid.*). Elle varie aussi puisque « [t]out auteur d'un récit historique [...] reflète sa vision du monde et apporte avec lui son propre point de vue, son savoir et ses préoccupations » (*Ibid.*, p. 23).

Puisqu'il est impossible de tout étudier et de tout savoir du passé, des choix d'événements et de témoins doivent être faits (Lévesque, 2011). Ce premier concept de la pensée historienne

permet de décider ce qui est pertinent dans l'histoire à partir de critères précis tels que les conséquences, l'importance pour l'histoire, l'impact sur les populations et la durée des événements. Établir la pertinence est complexe et tributaire des objectifs (buts recherchés) et des perspectives (points de vue adoptés) (*Ibid.*).

Selon Barthes (1963), il semblerait que « dans notre histoire littéraire, l'homme, l'auteur, tient la place de l'événement dans l'histoire historisante » (p.153). Cette analogie constitue, selon nous, un autre lien de parenté entre littérature et histoire : elles reposeraient toutes deux sur un choix, choix collectif qui serait retenu tant et aussi longtemps qu'une communauté de lecteurs ou de croyants continuerait à s'y soumettre (Gervais, 2006). Comme le souligne aussi Jablonka (2014), « est littéraire un texte qu'un auteur, une maison d'édition, une nation, une époque, un lectorat considèrent comme tel » (p. 246).

Dès lors, travailler la pertinence historique en utilisant un roman nous semble un moyen judicieux pour amener l'élève à saisir de quelle manière la pertinence historique est construite et « varie dans le temps et d'un groupe à l'autre » (Seixas et Morton, 2013, p. 10).

3.2.2 Deuxième concept : Les sources

Le deuxième concept est la consultation de sources primaires afin de trouver des éléments de preuve (Seixas et Morton, 2013) qui pourront donner de la crédibilité à l'argumentation historique. Comme « l'histoire est une interprétation basée sur des inférences » (*Ibid.*, p. 40) faite à partir de documents de première main (lettres, journaux, photos et artefacts), une analyse critique permet « d'établir la véracité et la fiabilité de la source, son auteur, son contexte et son message » (Lévesque, 2011, p. 14).

De plus, ce deuxième concept rejoint la démarche itérative de Wineburg *et al.* (2014) qui repose sur une lecture historique et sophistiquée qui permet de reconnaître les principaux traits expliquant la structure générale d'un phénomène, de saisir la

signification de contradictions et de formuler des interprétations raisonnées⁴⁶ (*Ibid.*). Cette démarche demande à l'élève de réaliser quatre étapes :

1. Faire la critique des sources (*Sourcing*) : établir le contexte de production (auteur, motif, point de vue, date, lieu, véracité des propos, fiabilité du document).
2. Contextualiser (*Contextualization*) : faire ressortir les caractéristiques du contexte et les mettre en lien avec le contenu de la source.
3. Corroborer les documents et les faits (*Corroboration*) : procéder à une comparaison avec d'autres documents, en examinant leur contenu, leurs points de vue, leur crédibilité, etc.
4. Exécuter une lecture en profondeur (*Close reading*) : faire ressortir les arguments, preuves, vocabulaire, images utilisées pour rendre compte de la perspective de l'auteur (Moisan, 2016).

Une fois ces étapes effectuées, l'élève serait en mesure de répondre à une question historique complexe ou de construire lui-même un récit sur l'événement étudié (*Ibid.*). Certes, les élèves n'ont pas les connaissances antérieures, les compétences linguistiques ou la formation de l'historien, mais en travaillant avec des sources, ils ont la possibilité de découvrir « the ways that knowledge is constructed from evidence » (Sandwell, 2008, p. 305). Ils apprennent à penser comme des historiens (*Ibid.*). Néanmoins, ce travail ne se fait pas aisément :

The reading of history is complicated by the fact that historians are rarely the intended audience for the documents they review. As eavesdroppers on conversations between others, historians must try to understand both the intentions of authors and the reactions of audiences, all the while gauging their own reactions to this exchange (Wineburg, 1991, p. 504).

Par conséquent, l'élève doit, d'une part, distinguer les récits secondaires des sources primaires sur lesquels les récits se construisent et, d'autre part, être amené à

⁴⁶ Traduction libre de

Historians have developed powerful ways of reading that allow them to see patterns, make sense of contradictions, and formulate reasoned interpretations when others get lost in the forest of details and throw up their hands in frustration. Researchers of historical thinking have distilled these ways of knowing into practices that can be taught to students at all levels (Wineburg *et al.*, p. ix).

interroger les sources, à repérer l'information explicite, puis à chercher celle qui est implicite (Seixas et Morton, 2013). Le recours à un récit se basant sur des sources primaires tel le manuel scolaire (*Ibid.*) peut s'avérer pertinent afin d'amener l'élève à observer la différence entre sources primaires et secondaires; il sera ainsi à même de constater que l'historien lui-même reformule et réinterprète les documents de première main pour construire son interprétation (*Ibid.*). Il importe également d'aider l'élève à apprendre à contextualiser une source (*Ibid.*). En la resituant dans l'époque et le contexte de sa création, l'élève sera plus enclin à l'analyser en considérant la perspective de la société de laquelle elle est issue (*Ibid.*). Il doit aussi « apprendre à gérer de nombreux documents primaires, à savoir déterminer comment ces documents se renforcent mutuellement et, plus important encore, comment et pourquoi ils se contredisent les uns les autres » (*Ibid.*, p. 48). De fait,

[t]he challenges of historical text and context are vexing to social studies and history teachers : How can [teachers] help students learn to read the primary document for literal meaning and acquire the background knowledge about the topic they need in order to make sense of and contextualize what they are reading? The more students understand the text and historical context, the better equipped they are to benefit from use of primary documents (Sandwell, 2008, p. 302).

Les élèves auxquels on propose différents textes qui répondent à leurs intérêts et correspondent au niveau de difficulté de chacun pourront comparer l'interprétation proposée; ils seront ainsi mieux disposés à constater qu'un seul document ne présente pas la vérité absolue et qu'il est nécessaire d'approfondir leur questionnement (Hébert et Éthier, 2009).

Pour les élèves, l'utilisation de sources variées ne peut qu'être profitable : « Multimodal sources of information would thus create a "modality effect," increasing retention, imagination, and understanding (Lévesque, 2009, p. 165). De plus, les élèves « need to experience the idea that history is an open but disciplined dialogue about evidence » (Sandwell, 2008, p. 305).

Pour aborder en classe l'idée que l'histoire est une construction faite à partir des traces du passé, l'utilisation d'un roman historique semble une avenue didactique pertinente. Le roman historique est une source secondaire, une source poétique, qui témoigne de la sensibilité et de l'imagination des événements desquels il puise son inspiration (Hassani Idrissi, 2005). Le roman, comme le témoignage et l'ouvrage scientifique, permet une approche distincte et non concurrente pour étudier en classe un temps fort historique (Solchany, 2007).

L'analyse critique de documents (de sources primaires ou secondaires) permettrait donc aux élèves de chercher une perspective historique pour mieux comprendre la réalité des acteurs du passé (Lévesque, 2011). La manière dont ils réagissent aux sources est également un point à considérer : « Research findings suggest that emotions based on the senses can enhance student's experiences and retention of historical information » (Husbands, dans Lévesque, 2009, p. 165).

Les élèves auxquels on propose une activité qui exploite une variété de sources et dont le fil conducteur est une thématique bien définie, telle la guerre, sont amenés à se questionner sur des réalités sociales et à poser un regard critique sur les diverses opinions émises sur le thème étudié. Par exemple, le Musée de l'Holocauste Montréal détient des collections d'objets phares qu'il serait sans doute profitable d'exploiter en même temps qu'un roman historique évoquant la Seconde Guerre mondiale. En comparant l'interprétation proposée par le roman à l'étude avec des artefacts, les élèves pourraient constater plus facilement qu'un seul livre ne présente pas la vérité absolue et qu'il est nécessaire d'approfondir leur questionnement (Hébert et Éthier, 2009). Comparer et évaluer le récit dépeint dans un roman historique avec d'autres récits variés ou sources peut donc contribuer à la réflexion historique (Seixas et Morton, 2013). L'un des moyens de promouvoir ce mode de pensée est

to provide students with more than one primary document to analyze. This allows [teachers] to invite students to assess the relative merits of various records. [...] Alternatively, [teachers] might ask students to draw conclusion about an event based on several sources (Sandwell, 2008, p. 303).

Enfin, l'étude de documents authentiques permet aux élèves de mieux comprendre que l'histoire « is not simply “what happened”. Instead, they learn that history is *an active process of developing knowledge, an act of interpretation* » (Sandwell, 2008, p. 298).

3.2.3 Troisième concept : La continuité et le changement

Afin de donner un sens aux courants complexes de l'histoire, l'analyse des processus de continuité et de changement, entités interreliées, se révèle essentielle, car elle permet de mieux saisir les conséquences des événements, leur ampleur et leur durée (Seixas et Morton, 2013). En établissant, par exemple, la chronologie des événements, l'élève pourra constater de quelle manière la continuité et le changement coexistent et s'influencent mutuellement (*Ibid.*).

La réalisation de lignes du temps par les élèves est l'une des techniques essentielles en histoire et éducation à la citoyenneté pour fixer des repères, établir une chronologie⁴⁷, présenter globalement les réalités sociales dans le temps et comprendre, par exemple, des éléments de continuité et de changement, des ressemblances et des différences (MELS, 2^e cycle, chapitre 7, 2003). L'aptitude naturelle

à rechercher des continuités parallèles à des changements évidents et, inversement, à repérer les changements dans les contextes de continuités visibles est l'indication d'un raisonnement historique sophistiqué. Les questions de continuité et de changement deviennent aussi des outils

⁴⁷ Selon Hassani Idrissi (2005), la chronologie est une technique qui mesure le temps historique, c'est-à-dire le temps passé tel qu'il est reconstruit et représenté par la démarche de l'historien. La chronologie « permet de situer les sources et les faits sur l'échelle du temps; [...] de jauger historiquement les faits et donc contribue à leur construction » (*Ibid.*, p. 43).

importants pour relier le présent et le passé. Elles aident à comparer le statut, les conditions et les pratiques de certains peuples d'aujourd'hui et d'autrefois (Seixas et Morton, 2013, p. 82).

Ainsi, l'ordre chronologique

peut contribuer à l'élaboration d'un raisonnement en suggérant des enchaînements de faits, en signalant des corrélations, en révélant « des synchronismes entre des lieux distants et jusque-là pensés séparément, ou des décalages à l'intérieur des réalités jusque-là pensées de façon homogène » et provoquant ainsi de nouvelles articulations et de nouvelles façons d'écrire l'histoire à diverses échelles (Moniot, 1993, dans Hassani Idrissi, 2005, p. 45).

Classer des événements sous la forme d'une ligne du temps bien construite aide donc l'élève à prendre conscience de la chronologie historique (*Ibid.*), à constater que la continuité et le changement « coexistent et s'influencent mutuellement » (*Ibid.*, p. 81). Les lignes du temps fournissent aux élèves un format tangible qui leur permet de contextualiser, par exemple, un roman historique (Hébert et Éthier, 2009) et de représenter des périodes historiques comme l'Occupation ou la Libération. La réalisation d'une ligne du temps peut aussi amener l'élève à constater, puis à comprendre plus facilement la non-linéarité d'un récit.

Le changement est un processus marqué par une suite d'événements, et l'élève, pour pratiquer un raisonnement historique rigoureux, doit : d'abord, utiliser le langage de la chronologie de manière à expliciter la coexistence et l'interdépendance de la continuité et du changement (*Ibid.*); ensuite, être apte à déterminer les moments décisifs (Seixas et Morton, 2013). L'élève doit aussi être capable d'évaluer le changement et être en mesure de déterminer, selon le point de vue adopté, s'il s'agit d'un progrès ou d'une régression (*Ibid.*).

Par ailleurs, la périodisation, processus d'interprétation qui consiste à ordonner le passé, aide l'élève « à mieux [le] comprendre » (*Ibid.*, p. 85). Ce découpage d'une longue période historique en périodes plus courtes est un « acte essentiel qui

accompagne la production de sens propre à tout récit d'histoire » (Audigier, Ronveaux, 2007, p. 70). Pour procéder à ce découpage, l'élève doit être amené à comprendre que le choix d'un intervalle de temps peut varier selon les thématiques, les perspectives et les questions posées (Seixas et Morton, 2013). Par exemple, un historien peut examiner un corpus global sur une période donnée en le considérant par rapport au temps, aux lieux ou à la société (Audigier, Ronveaux, 2007; Hassani Idrissi, 2005). Chaque histoire produite sera construite selon un certain point de vue et son sens sera chaque fois autre (Audigier, Ronveaux, 2007) :

[I]l n'existe pas d'Histoire et pas davantage de « sens de l'histoire »; le cours des événements [...] ne s'avance pas sur une voie toute tracée. L'itinéraire que choisit l'historien pour décrire le champ événementiel peut être librement choisi et tous les itinéraires sont également légitimes (encore qu'ils ne soient pas intéressants). Cela dit, la configuration du terrain événementiel est ce qu'elle est, et deux historiens qui auront emprunté la même route verront le terrain de la même manière ou discuteront très objectivement de leur désaccord (Veyne, 1971, p. 38).

Chaque période historique résulte donc d'une tâche d'interprétation de l'historien qui décide, selon des critères définis, de la durée et des limites d'une période de l'histoire (*Ibid.*). Périodiser permet « une meilleure approche de la problématique envisagée et une meilleure intelligibilité de l'objet étudié » (Hassani Idrissi, 2005, p. 45).

Tout l'art littéraire d'un récit réside dans la capacité de l'auteur « à inventer des modes de narration, des procédés techniques surprenants » (Tauveron, 2002, p. 70) qui, pour le jeune lecteur, peuvent représenter des difficultés de lecture. Par exemple, un roman historique présentant une « rupture de l'ordre chronologique avec ou sans marquage, ellipses, silences, enchâssement d'un récit dans un récit-cadre, développement parallèle de deux récits ou deux parcours de personnages » (*Ibid.*, p. 70) peut d'une certaine manière rendre la lecture difficile. Le fait de construire une ligne du temps tout en lisant un roman historique peut aider le jeune lecteur à organiser les faits marquants d'un récit, à relier des dates à une doctrine ou à une période historique,

telle la Seconde Guerre mondiale (Seixas et Morton, 2013). En ordonnant les étapes de l'histoire d'un personnage, l'élève sera peut-être plus à même de se faire une représentation mentale du récit (*Ibid.*) construit par le romancier, de mieux comprendre la succession des événements et, finalement, de constater de quelle manière un événement peut avoir une incidence sur l'évolution sociale et psychologique d'un personnage. Les élèves pourraient aussi réfléchir aux effets positifs et négatifs du changement en choisissant d'abord d'examiner ceux-ci du point de vue d'un personnage, puis de celui d'une collectivité présente dans le roman à l'étude (Lévesque, 2014). Par exemple, dans un roman évoquant la Seconde Guerre mondiale, les élèves pourraient étudier les avantages et les inconvénients pour certains personnages de l'entrée en guerre. En faisant ressortir sous une forme schématique ces effets, les élèves seraient amenés à réaliser que les changements peuvent être perçus différemment selon l'appartenance sociale, ethnique ou politique d'un individu (*Ibid.*). Cet exercice pourrait aussi les aider à porter un jugement éthique plus éclairé sur les choix ou actions d'un personnage, qui est, à sa manière, un témoin de l'histoire.

3.2.4 *Quatrième concept : Les causes et les conséquences*

L'analyse des causes et des conséquences consiste à lire les événements en se questionnant sur le comment et le pourquoi d'une action ou d'une condition (Seixas et Morton, 2013). Il s'agit d'évaluer les incidences directes ou indirectes des changements historiques (*Ibid.*). Pour mieux comprendre comment vivaient et pensaient les acteurs du passé, il se révèle à propos de tenter d'adopter leur point de vue, de chercher une perspective historique (*Ibid.*). Les événements découlent « de l'interaction de deux facteurs : les acteurs historiques, soit les individus ou groupes dont les actions causent des événements historiques; et les conditions sociales, politiques, économiques et culturelles dans lesquelles ils évoluent » (*Ibid.*, p. 111).

Lorsqu'un élève n'exprime, « à tort, que des actions humaines comme causes des événements, [il risque] de ne pas comprendre que les actes ont des conséquences

involontaires » (*Ibid.*, p. 112). Les acteurs historiques peuvent rencontrer des obstacles, se heurter à des oppositions ou à des réactions inattendues (*Ibid.*). Ces aléas peuvent les éloigner de leurs intentions (*Ibid.*). L'élève doit donc apprendre à faire « la différence entre les conséquences prévues et les conséquences involontaires » (*Ibid.*, p. 115).

Nombreux sont les élèves qui considèrent le passé comme s'il avait été déterminé à l'avance, comme si les événements qui le façonnent devaient se dérouler ainsi (*Ibid.*). Par conséquent, il importe d'encourager les élèves, « qui admettent que les facteurs de causalité d'un événement comprennent toujours de multiples conditions et actions » (*Ibid.*, p. 114), à approfondir leur réflexion. Les élèves « devraient se rendre compte que les événements se sont passés [d'une certaine manière] à cause d'un ensemble unique de facteurs de causalité qui ont joué leur rôle à l'époque » (*Ibid.*, p. 114). L'imprévu ou des incidents peuvent aussi provoquer un changement. L'élève doit donc comprendre et démontrer qu'un événement historique donné n'était pas inévitable (*Ibid.*).

L'intrigue imaginée par un romancier peut servir de point de départ pour inviter les élèves à réfléchir sur une question en lien avec les événements de nature historique, pour « distinguer les causes immédiates des facteurs sous-jacents et les conséquences des événements subséquents » (Lévesque, 2014, p. 57). En leur demandant, par exemple, de nommer l'élément déclencheur de la séparation d'un personnage et de ses parents en Belgique, en 1942, on invite les élèves à analyser différents facteurs présents dans le roman, mais ils seraient aussi appelés à s'interroger sur ce qui a amené l'Allemagne à déclencher l'invasion de la Pologne le 1^{er} septembre 1939, événement qui a marqué le début de la Seconde Guerre mondiale.

De plus, un travail à partir du roman à l'étude pourrait permettre aux élèves de mieux reconstituer la trame romanesque, et, en fin de compte, de voir de quelle manière le récit de fiction et celui de l'historien se croisent, s'entremêlent ou s'entrechoquent.

3.2.5 Cinquième concept : La perspective historique

Devant toute réalité sociale, l'élève doit apprendre à en chercher les origines, à s'informer de son contexte et à se questionner sur les croyances, les attitudes et les valeurs des acteurs historiques. En d'autres mots, l'élève doit être amené à se poser la question suivante : « C'était comment, être eux? » (Seixas et Morton, 2013, p. 138).

Le fait d'adopter une perspective historique amène à constater la complexité de toute réalité sociale, à comprendre que son explication ne peut pas reposer uniquement sur une vision moderne du monde, mais exige plutôt la prise en compte de multiples aspects, dont les sources primaires, et l'analyse de leurs interactions (*Ibid.*). L'apprenant pourra ainsi réaliser que perspective historique et généralisations hâtives ne sont pas compatibles : présumer des sentiments d'un témoin du passé n'est pas un gage de véracité historique (*Ibid.*). De fait, l'interprétation exige de se distancier des considérations actuelles et de chercher à comprendre les gens du passé en se basant sur des faits potentiellement révélateurs de leurs croyances ou de leur mode de pensée (*Ibid.*). L'élève est donc appelé à considérer l'action humaine de l'intérieur et à se demander comment les acteurs et les témoins pensaient à ce moment-là (MELS, 2^e cycle, chapitre 7, 2003).

La compréhension de ce cinquième concept de la pensée historienne nous apparaît aussi nécessaire à la compréhension approfondie d'un roman historique. En effet, sans l'adoption de la perspective historique, qui exige de tenir compte du contexte historique et d'inférer de sources authentiques les pensées et les sentiments de ceux ayant vécu dans le passé, l'élève risque de demeurer dans la simple identification personnelle, c'est-à-dire la sympathie (Lévesque, 2014). L'empathie, l'imagination et la compréhension « are related concepts but they are not the same and should not be used interchangeably » (Lévesque, 2009, p. 147).

Ainsi, l'une des façons d'aider les élèves à bien lire un roman historique semble l'adoption de l'approche empathique, approche qui est également celle privilégiée par les historiens (*Ibid.*). Pour ce faire, il importe d'amener les élèves à contextualiser un roman historique. Le roman, par ses composantes, permet notamment de travailler l'adoption d'une perspective histoire (Lévesque, 2014). À l'aide de sources variées, les élèves pourraient être plus à même d'expliquer les actions et les motivations d'un personnage, puis de réfléchir sur la portée de celles-ci « en fonction des buts de l'agent, de ses valeurs et des circonstances telles qu'il les a connues » (Hassani Idrissi, 2005, p. 126). L'utilisation d'un personnage littéraire, par l'engagement plus personnel que celui-ci suscite, peut favoriser l'amorce d'un dialogue sur le présentisme et une meilleure compréhension « du contexte social, culturel et émotionnel qui a façonné la vie et les actions des acteurs du passé » (Lévesque, 2014, p. 65).

Dans cette perspective, comme le souligne Foster (1999), il importe par contre de ne pas confondre sympathie et empathie, de ne pas travailler uniquement le roman historique dans une visée d'identification au personnage :

empathy should not be viewed solely as a process by which students of history “get behind the eyeballs of people in the past” and “identify” with historical characters (Gagnon 1991, dans *Ibid.*). No historian or student of history has the ability to embrace the persona of another from a different place in time. Moreover, the process of identification is incompatible with an essential tenet of historical study (p. 19).

3.2.6 Sixième concept : La dimension éthique

La compréhension de la dimension morale de l'histoire implique de saisir les différences entre l'univers éthique dans lequel nous vivons et celui « des témoins de la réalité du passé » (Lévesque, 2011, p. 15). S'intéresser à cette dimension éthique donne du sens à l'étude de l'histoire et nous aide à mieux accepter le passé, tout en tournant notre regard vers l'avenir (Seixas et Morton, 2013). Ce sixième concept de la pensée historienne aide l'élève à développer sa conscience historique, en établissant des liens

entre le passé, le présent et l'avenir (*Ibid.*). En effet, l'élève est invité à juger équitablement le passé, « à réfléchir de façon critique aux erreurs et horreurs du passé et aux actes d'héroïsme » (*Ibid.*, p. 171).

L'utilisation d'un roman historique constitue un moyen pour explorer la dimension éthique de l'histoire. En lisant l'histoire romancée d'un survivant de l'Holocauste, par exemple, le lecteur a accès aux pensées qui agitent le personnage au cours de sa captivité, ressent la perte de sa liberté et de sa dignité humaine et est amené à comprendre intimement ce que représente ce génocide des Juifs par les nazis (*Ibid.*). Le roman devient conséquemment un outil d'enseignement pour répondre aux questions éthiques que soulève le récit imagé d'un personnage vraisemblable⁴⁸, « pour évoquer en soi un sens d'outrage moral face » à l'extrémisme (*Ibid.*, p. 173). En analysant le roman conjointement avec des documents authentiques, l'élève pourrait aussi mieux comprendre l'action et l'inaction de certains acteurs du passé. Il utiliserait ses connaissances du contexte historique pour porter un jugement éclairé sur cette période sombre de l'histoire :

If they are to [...] understand the motivations for key past actors' decisions that now appear morally wrong (whether it is the Holocaust or the dropping of the atomic bomb), they must do so in ways that enhance their historical thinking. Instead of simply telling students that Hitler was evil, educators should lead them to discover why he is considered evil, on what grounds, and from what re-enactable evidence (Lévesque, 2009, p. 168-169).

En conséquence, la lecture d'un roman historique peut s'avérer un moyen pertinent pour travailler en classe la notion de jugement éthique. En présentant aux élèves des extraits choisis du roman à l'étude et autres exemples tirés de documents en lien avec la thématique analysée, les élèves pourraient être appelés à observer les figures de style utilisées et les mots employés par les auteurs, à distinguer les arguments de nature descriptive qui peuvent être soutenus par des faits historiques et ceux, par

⁴⁸ Selon Todorov (1987), le terme « vraisemblable », utilisé dans son sens le plus commun, signifie « conforme à la réalité » (p. 87).

exemple, de nature économique ou politique (Lévesque, 2014). En leur proposant de se prononcer sur des citations qui suscitent la polémique, puis en les comparant avec d'autres qui amoindrissent l'idée véhiculée de prime abord, les élèves seront invités à reconsidérer leur jugement initial à la lumière de l'ensemble des citations (*Ibid.*). Enfin, en s'interrogeant sur les actions d'un personnage ou sur son inaction apparente, les élèves pourraient réaliser qu'établir la cause directe d'un acte ne suffit pas pour juger la responsabilité éthique d'un témoin de l'histoire (*Ibid.*). Un officier nazi, par exemple, peut avoir commis un acte odieux sur des personnes innocentes. Toutefois, il importe, si possible, de voir plus loin, « d'établir une responsabilité partagée allant au-delà de l'agresseur si celui-ci faisait partie d'une organisation dont les membres et les supérieurs exerçaient un contrôle et une influence » (*Ibid.*, p. 78). L'officier qui est la cause directe des actes jugés répréhensibles « n'en a donc pas l'unique responsabilité » (*Ibid.*). Ainsi, outre la cause directe (les personnes directement impliquées), il faut aussi porter attention aux individus « qui ont joué un rôle ou qui ont exercé un certain pouvoir de décision sur le cours des événements » (*Ibid.*).

3.2.7 Synthèse des six concepts identifiés et décrits par Seixas et Morton (2013)

Nous retiendrons donc que

[L]a capacité des élèves à étudier l'histoire est fortement influencée par leur compréhension de la nature même des récits historiques, à titre de constructions narratives devant être interprétées et évaluées. Le développement de la pensée historique requiert une façon particulière d'appréhender les réalités d'autrefois, que ce soit au regard du contenu ou du récit. Les élèves doivent développer leurs habiletés de pensée historique critique, car tous les récits, [dont le roman historique], sont des reconstructions du passé inspirées de certaines perspectives contemporaines. Aucune mise en récit du passé ne peut fournir un portrait global et authentique de l'ensemble des réalités humaines. [...] Face à ce constat, il est primordial que nos élèves apprennent l'histoire au-delà des contenus de manière à réaliser qu'il n'existe pas de grands récits véridiques et absolus, mais plutôt de multiples histoires élaborées à partir d'une démarche, de sources et d'une perspective particulière (Lévesque, 2014, p. 3).

Pour exercer une pensée historienne, l'élève doit être en mesure de développer, puis de mobiliser efficacement les six concepts à l'aide d'opérations intellectuelles qui viennent d'être décrites :

1. établir l'importance historique;
2. recourir aux preuves découlant des sources;
3. définir la continuité et le changement;
4. analyser les causes et les conséquences;
5. adopter une perspective historique;
6. considérer la dimension éthique (*Ibid.*).

Ces savoir-faire ainsi que les concepts sur lesquels ils reposent forment les éléments clés de la pensée historienne et critique (*Ibid.*). Ensemble, ils permettent à l'élève d'approfondir sa compréhension des réalités du passé (Centre for the Study of Historical Consciousness). Quand un élève détient une certaine connaissance de l'histoire, il peut évaluer la légitimité de certaines affirmations, par exemple à propos de l'Holocauste (*Ibid.*). Il a les outils nécessaires pour avancer une argumentation, utiliser les sources primaires ou analyser de manière critique le récit proposé dans un roman historique (*Ibid.*).

Comme le mode de pensée historien ne devient pertinent qu'en étroite relation avec un contenu significatif (*Ibid.*), le roman historique, utilisé conjointement avec d'autres documents qui ont un rapport avec ce dont il est question, semble être un outil favorable pour le questionnement et un espace privilégié de réflexion autour de thématiques complexes comme celle de la Seconde Guerre mondiale.

En somme, nous croyons, comme certains chercheurs en didactique de l'histoire, que la pensée historienne est une manière de « raisonner historiquement » le passé (Hassani Idrissi, 2005, p. 28). Le raisonnement historique serait « en fait le cœur de la méthode historique, celui par lequel l'historien « construit l'histoire » (Martineau et Déry, 2002, p. 119).

4. ROMAN HISTORIQUE ⁴⁹⁻⁵⁰

La naissance du roman historique, « comme genre distinct et touchant d'emblée un vaste public », remonte aux premières décennies du XIX^e siècle, marquées par le début de l'ère industrielle, du capitalisme et de « la promotion politique définitivement acquise de la bourgeoisie » (Magny dans Lukács, 1965, p. 3). La reconnaissance de la paternité du genre revient à l'écrivain écossais Walter Scott, qui, par ses œuvres, s'inscrit « dans la continuation directe du grand roman social réaliste du XVIII^e siècle » (Lukács, 1965, p. 31). Cet auteur, par sa façon de composer sa trame romanesque, a notamment réussi à réunir « la grandeur historique avec d'authentiques qualités humaines dans les personnages » qu'il a figurés (*Ibid.*, p. 47). À ce grand nom de la littérature, nous pouvons adjoindre celui d'Alexandre Dumas, qui a lui aussi contribué à l'essor de ce genre en inscrivant ses œuvres dans un cadre spatio-temporel bien défini et souvent souligné par l'*incipit*⁵¹ (Dufays, 2009).

Le roman historique repose sur un amalgame d'éléments (« époques, personnages, modalités narratives ») qui forment son canevas narratif et dont la diversité des formes et des finalités fait aussi en sorte qu'il est difficile à circonscrire simplement (Jaubert *et al.*, 2013, p. 8). Nous tenterons donc de déterminer ce que nous pouvons qualifier de roman historique, et ce, sans prétendre parvenir à le définir complètement.

4.1 Le roman historique : propositions de définitions

⁴⁹ Le PFEQ fait référence au mot « roman » comme un genre de texte où domine le type narratif (MELS, 2^e cycle, 2009).

⁵⁰ Ainsi que certains auteurs, nous utiliserons indifféremment les désignations « fiction historique » ou « récit » pour nous référer au genre « roman historique ».

⁵¹ À ce propos, Jouve (2001) mentionne qu'il est facile d'identifier un roman historique puisque l'*incipit* se caractérise généralement « par la référence à une date et des lieux précis qui ancrent le récit dans un monde familier » (p. 21).

Il existe différentes façons de raconter l'Histoire. Nélod (1969) présente deux types de romans historiques : le « roman à personnages historiques » et le « roman à cadre historique » précis (p. 454). Le premier met en scène « un personnage ayant réellement existé dans un contexte qui s'apparente à une possible réalité, mais vivant des situations qui ne lui sont pas attribuées par les historiens » (Hébert et Éthier, 2009, p. 127); le second préfère le « fondre dans le décor du roman » (Thaler et Jean-Bart, 2002, p. 46). Par contre, ce qui importe, c'est que les personnages choisis, par leurs actions et leur vraisemblance, contribuent à expliquer, « à faire mieux comprendre l'histoire » (*Ibid.*, p. 48).

Dans son essai, daté de 1956, le sociologue marxiste et philosophe Georg Lukács a expliqué la genèse du roman historique en le replaçant dans son contexte historico-sociologique. Pour cet auteur, ce qui importe dans ce genre romanesque, ce n'est pas de répéter le récit d'événements historiques majeurs, mais de ressusciter de manière poétique les êtres humains qui ont pris part à ceux-ci (Lukács, 1965). Le génie du romancier historique résiderait dans son aptitude à choisir et à présenter par des moyens artistiques certains pans de la réalité historique, à narrer de grands moments ou à broser le portrait de personnages historiques, par exemple, et à exprimer vigoureusement que ces moments ou personnages ont bel et bien existé (*Ibid.*). Il se révèle manifeste

que plus une période historique et les conditions d'existence de ses acteurs sont éloignées, plus l'action doit se concentrer sur l'objectif de présenter d'une manière claire et plastique devant nous ces conditions d'existence, pour que nous ne regardions pas la psychologie particulière et l'éthique qui en résultent comme une curiosité historique, mais pour que nous puissions les revivre comme une phase du développement de l'humanité qui nous concerne et nous émeut (*Ibid.*, p. 43).

Le roman historique serait un moyen de « faire revivre les mobiles sociaux et humains qui ont conduit les hommes à penser, sentir et agir précisément comme ils l'ont fait dans la réalité historique » (*Ibid.*, p. 44). Le roman historique, tel que décrit

par Lukács, entretiendrait donc un double rapport avec l'histoire, qui serait à la fois son infrastructure et son essence (Magny, dans Lukács, 1965, p. 2). C'est d'ailleurs par sa manière de refléter et d'exprimer l'histoire, intention fondamentale du roman historique, que ce dernier se distinguerait des autres formes de roman (*Ibid.*).

Selon Durand-Le Guern (2008), Lukács (1965) a suscité la réflexion sur ce que constitue précisément le roman historique en posant explicitement le problème de sa définition et en opposant les œuvres de Scott au romantisme, dont les protagonistes « sont forcément excentriques (au sens littéral), alors que les siens sont des médiateurs » (p. 94). Ainsi, la particularité de Scott serait

d'individualiser ses héros historiques de telles sortes que certains traits purement individuels, tout à fait particuliers de leur caractère, soient mis dans une relation très complexe, très vivante avec l'époque où ils vivent, avec le courant qu'ils représentent et qu'ils s'efforcent de mener à la victoire (Lukács, 1965, p. 49).

Pour Durand-Le Guern (2008), l'analyse du roman historique, particulièrement celui de Scott, telle que faite par Lukács demeure fondamentale et propose des pistes de réflexion essentielles. Il a le mérite d'énoncer explicitement « le problème de ce qu'est précisément le roman historique » (*Ibid.*, p. 96).

Durand-Le Guern (2008) définit d'ailleurs celui-ci comme un récit fictif dont l'originalité réside dans sa dimension référentielle, dans la mesure où la réalité vécue, appartenant au passé de l'humanité et relevant de la discipline historique, vient nourrir l'histoire proposée. Toutefois, un roman historique rappelant une réalité sociale contemporaine ne peut appartenir à ce genre, et ce, même si sa façon de représenter les faits est proche de cette réalité (*Ibid.*). C'est donc dans un intérêt pour le passé, dans un désir de le reproduire « qu'il faut chercher les sources du développement du roman historique » (*Ibid.*, p. 9).

Pour Umberto Eco (1985), l'un des objectifs d'un auteur lorsqu'il inscrit une histoire dans un cadre spatio-temporel déterminé est d'« éclairer les contemporains sur ce qui s'est passé et [de] dire en quel sens ces événements lointains ont une importance actuelle » (p. 46). Pour ce faire, il distingue trois façons de raconter le passé : 1) les romans du cycle breton, dont les œuvres de Tolkien font partie et où le passé sert de prétexte au récit; 2) les romans de cape et d'épée, qui insèrent leur récit dans un passé « réel » et reconnaissable dans lequel personnages fictifs et réels se côtoient; 3) les romans historiques, dans lesquels ce qui importe pour mieux faire comprendre l'Histoire n'est pas la présence de grandes figures, mais le fait que la conduite des personnages, même s'ils sont esquissés par le romancier, apporte un éclairage sur l'époque évoquée (*Ibid.*). À son sens, un roman historique doit cerner dans le passé les causes de ce qui est arrivé par la suite, mais aussi décrire le processus par lequel ces causes se sont développées pour entraîner leurs conséquences (*Ibid.*).

Allard (2009), pour sa part, avance qu'il y aurait seulement deux types de romans historiques : ceux dits « sérieux », dont discute Lukács dans son étude, et les autres, qui s'apparentent à l'œuvre dumasienne, genre « qui frise l'authentiquement faux tout en nous donnant d'excellents récits populaires et toujours lus » (p. 8). Pour Allard (*Ibid.*), il y aurait trois formes de romans historiques : 1) la forme réaliste, « qui se veut le plus près possible des faits rapportés par les historiens » (p. 9) et qui met en scène des personnages illustres; 2) la forme lyrique, dans laquelle l'époque et les figures marquantes de l'Histoire n'apparaissent qu'en filigrane; 3) la forme sociale ou « politique-fiction » qui s'apparente à la chronique dans la mesure où des sujets contemporains sont traités sous une forme imaginaire. Contrairement à Eco, qui s'intéresse davantage à la psychologie des personnages, Allard construit son analyse sur la place qu'occupe le personnage historique (Thaler et Jean-Bart, 2002).

Ces descriptions du roman historique rejoignent ce que Dufays (2009) désigne par une seule catégorie : le récit réaliste. La définition qu'il propose du récit réaliste englobe tous les récits qui emploient des procédés d'écriture « qui cherchent à produire

une impression de réalité, une illusion référentielle », réalisme qui « n'est nullement l'apanage de ceux qui relèvent du courant littéraire du même nom » (*Ibid.*, p. 130). Hamon (1982, dans Dufays, 2009) distingue quatre ensembles de procédés du projet réaliste dont l'un d'eux est l'inscription dans l'espace-temps. Cet ensemble de procédés réalistes ancre « le récit dans un cadre spatio-temporel précis et vérifiable » (Dufays, 2009, p. 131). Ce récit particulier permettrait, dès l'*incipit*, de relever diverses indications spatio-temporelles dans le hors-texte, puis serait inscrit dans l'Histoire par l'entremise de personnages existants ou de faits avérés (*Ibid.*).

4.1.1 *Le roman historique : principales caractéristiques*

L'originalité du roman historique réside dans le fait que « l'écrivain accepte, recherche la confrontation directe entre le monde réel et le monde fictif, à l'intérieur même du roman » (Daspre, 1975, p. 240). Le romancier demande au lecteur de croire en son récit et de partager « sa reconstitution de l'Histoire » (Thaler et Jean-Bart, 2002, p. 45). Contrairement aux récits des historiens, dans lesquels « l'histoire semble se dérouler elle-même, en dehors des individus qui l'ont faite » (Daspre, 1975 p. 242), le roman historique propose au lecteur, généralement par l'entremise d'un narrateur participant, distinct de l'auteur, de prendre « connaissance du passé » (Dumortier, 1996a, p. 89), de vivre l'histoire qui lui est racontée comme s'il y était (Peltier, 2005, dans Jaubert *et al.*, 2013). De ce fait, le « narrateur qui assume l'énonciation dans le roman historique est totalement libre de manifester son adhésion à une vision du monde, à un système de valeurs particuliers (*sic*) » (Dumortier, 1996a, p. 85). Selon Magny (dans Lukács, 1965), « le roman historique est donc tributaire de la relation de l'auteur à son époque, sa société » (p. 4).

Ainsi, pour conférer à un roman l'attribut historique, celui-ci doit présenter une explication de l'histoire « à travers le destin individuel des personnages » (Daspre, 1975, p. 242), interpeler le lecteur en tant qu'individu apte à manifester une empathie pour ces êtres de fiction et susciter chez lui « de l'intérêt pour l'Histoire en l'impliquant

dans une histoire imaginaire » (Dumortier, 1996b, p. 94). Le roman historique ajouterait donc au plaisir de lire celui d'apprendre autrement (Jaubert *et al.* 2013).

4.2 Le roman historique : un outil didactique

Dans une perspective plus didactique, Chartrand et Émery-Bureau (2013) font la distinction entre les genres « roman historique » et « roman réaliste ». Le roman historique présenterait un portrait d'une période historique dans lequel personnages ou événements historiques seraient mêlés à la fiction; le roman réaliste, quant à lui, proposerait plutôt une présentation réaliste d'un milieu social dans l'intention d'illustrer certains problèmes sociaux. Dans le roman réaliste, le héros, souvent solitaire, lutterait pour améliorer ses conditions de vie, personnelles et collectives. En faisant ressortir les spécificités d'ordre communicationnel de chacun de ces romans, Chartrand et Émery-Bureau (2013) tracent une mince ligne qui sépare explicitement le « roman historique » du « roman réaliste » et se situent dans la continuité de la forme classique du roman historique proposée par Lukács.

Enfin, ces caractéristiques génériques communicationnelles du roman historique se retrouvent également dans la définition retenue par Pilote dans son *Guide littéraire* (2012) :

Roman historique : Récit qui marque son intérêt envers l'histoire par la peinture d'époques révolues. La période historique évoquée est généralement antérieure à la vie de l'auteur et fournit un cadre exotique qui met le présent en perspective. Caractérisé surtout par le détail pittoresque, il peut aussi bien créer une atmosphère quasi mythologique qu'être animé d'un souci didactique qui lui fait opposer à la vérité des événements les vérités morales se dégageant du destin des grandes figures de l'histoire (p. 143).

4.2.1 Critères pour choisir un « bon » roman historique

Certains romans historiques « sont de très bonne qualité alors que d'autres sont de piètre qualité, d'où la nécessité d'un constant jugement critique » (Martel, 2013,

p. 24). Afin de faire un choix éclairé, Clark (2008) propose certaines pistes de lecture qui peuvent guider les enseignants qui désirent travailler un roman historique en classe⁵² :

- 1) Le roman historique raconte-t-il une histoire intéressante et vraisemblable? Les élèves seront-ils intéressés à lire le roman? Le roman est-il bien écrit? Est-ce que les faits historiques sont bien intégrés à l'intrigue?
- 2) Les lecteurs apprendront-ils des éléments concernant la période historique recomposée? Les péripéties et les épreuves que vivent les personnages sont-elles enracinées dans la période historique? Y a-t-il une certaine indication du contexte général dans lequel les événements du roman ont lieu? À partir des événements vécus par les personnages, y a-t-il quelque chose à apprendre du cadre spatio-temporel?
- 3) Le cadre spatio-temporel du récit est-il vraisemblable? Des événements historiques documentés sont-ils présentés précisément? Fournit-on des informations précises au sujet des lieux? Les actions des personnages semblent-elles, étant donné les circonstances historiques, plausibles? Des détails de la vie quotidienne comme la préparation alimentaire, les vêtements, les tâches ménagères, les pratiques médicales, les soins de santé, les routines, l'étiquette, la langue parlée par les personnages, l'interaction sociale, le travail et les activités de loisirs, sont-ils présents dans le récit?
- 4) Le roman choisi complète-t-il la perspective d'autres ressources? Décrit-il une perspective de l'événement ou de la période non trouvée dans d'autres ressources, comme le manuel scolaire? Généralement, les manuels sont écrits à la troisième personne du singulier. Un roman a une voix plus personnalisée. Il peut présenter des événements du point de vue d'un enfant, d'une femme, d'une minorité raciale, d'une personne issue de la classe ouvrière, d'une personne âgée, ou d'autres groupes peu présentés dans d'autres sources.
- 5) Le roman offre-t-il une dimension émotionnelle? Les lecteurs seront-ils avec émotion impliqués dans les événements qu'il présente? Éprouveront-ils une certaine empathie pour les personnages? Se soucieront-ils de ce qui leur arrive? Sinon, les élèves pourraient tout simplement lire leurs manuels. La littérature est censée apporter une plus-value, combler un manque du manuel.

⁵² Traduction libre de « Selection criteria for historical fiction » dans Clark (*Ibid.*), p. 327.

L'œuvre littéraire « doit donc proposer un plongeon dans le passé dans lequel on recrée, le plus justement possible, les modes de vie, la vie de personnages connus ou célèbres, les événements inscrits dans l'Histoire de l'humanité, les pensées d'une époque, etc. » (Reuter, 2000 dans Martel, 2008, p. 18). Le romancier fait donc référence à des précisions, à des informations « qui sont susceptibles de renvoyer à un savoir culturel repérable en dehors du roman » (*Ibid.*).

En somme, nous retiendrons que pour appartenir à la catégorie « roman historique », toutes catégories confondues, l'Histoire doit être une partie intégrante de l'histoire et l'œuvre doit favoriser l'accès du lecteur à la connaissance sur le passé. Le roman historique est donc une narration où éléments fictionnels et factuels s'entremêlent; le romancier désire ranimer une époque précise de l'Histoire (Nélod, 1969).

5. COMPLEMENTARITE ENTRE LITTERATURE ET HISTOIRE

Comme déjà annoncé et illustré, l'histoire possède une dimension narrative indéniable. L'écriture de l'histoire est en effet la construction d'une interprétation d'un phénomène historique, construction qui revêt, la plupart du temps, la forme d'un récit (Moisan, 2010). Pour Veyne (1971), elle serait même « un récit d'événements : tout le reste en découle » (*Ibid.*, p. 14). Ainsi, l'histoire serait tributaire, « par quelque côté, à la narration comme le conte et l'épopée. Exposer de l'histoire, c'est toujours de quelque manière, raconter des histoires » (Dardel, 1946, p. 22). L'historien,

[q']u'il reconstruise les intentions et les justifications des acteurs ou qu'il s'intéresse aux rencontres imprévues, aux forces ou aux causes matérielles, [...] se livre, dans son travail d'écriture à une mise en ordre, une « mise en intrigue⁵³ », qui intercale des événements dans une situation particulière (Deleplace, 2007, p. 35).

⁵³ Cette notion renvoie notamment aux travaux de Ricœur (1983), dont le concept de mise en intrigue (*muthos*) a été emprunté à Aristote.

Le récit de l'historien, tout comme l'œuvre littéraire, choisit, facilite, ignore, décrit et raconte (Veyne, 1971). Le passé est, et sera toujours, « fragmentaire, lacunaire et décontextualisé »; c'est la fiction qui permet de pallier ces incomplétudes, de reconstruire les dimensions visible et vécue du passé (Pomian, 1989, p. 129). L'ensemble des expériences tel que reconstitué par le récit historique serait une narration (Veyne, 1971). Les productions historiennes, peu importe leur forme, leur style ou leur orientation, résulteraient donc, dans une large mesure, de l'activité de raconter, mais aussi d'expliquer (Deleplace, 2007). L'historien ne se limite pas à la description de faits, il cherche à exposer « le processus de changement social en utilisant les faits en tant que facteurs de changement » (Hassani Idrissi, 2005, p. 111).

Le travail de l'historien et celui du romancier, qui peuvent apparaître comme fondamentalement différents au premier abord, peuvent donc se révéler relativement similaires puisque l'historien rend compte du passé par sa mise en récit « qui suppose une organisation, une dramaturgie propre, en un mot : une mise en intrigues (Falaize, 2005, p. 224). Ce qui distinguerait l'histoire de l'entreprise littéraire est la recherche de la vérité (Hassani Idrissi, 2005; Ricœur, 1983).

Selon White (1974),⁵⁴

we experience the “fictionalization” of history as an “explanation” for the same reason that we experience great fiction as an illumination of a world that we inhabit along with the author. In both we re-cognize the forms by which consciousness both constitutes and colonizes the world it seeks to inhabit comfortably (p. 301).

Toutefois, les productions historiennes ne sont pas uniquement des fictions basées sur l'imagination ou encore des œuvres littéraires dont l'objectif premier est de

⁵⁴ En refusant « d'accorder à l'histoire le statut d'une connaissance qui serait d'une autre nature que celle apportée par la fiction », la position de White a fait l'objet de vives critiques (Chartier, 1998, p. 117). Dans ce travail, la position de White ou celle de ses adversaires ne seront pas discutées. Néanmoins, en positionnant l'histoire en tant que « literary artifact », White (1974) a souligné une apparente similitude entre le récit de fiction et le récit de l'historien.

retracer le passé humain (Marrou, 1975); elles reposent sur des faits que le lecteur suspicieux peut vérifier (Hassani Idrissi, 2005). L'œuvre écrite n'est pas la seule tâche de l'historien ni la plus importante : « plus que d'établir les 'faits', il lui importe de les comprendre, et d'ailleurs les événements qui l'intéressent sont le plus souvent d'une essence plus subtile que ces constatations matérielles » (Marrou, 1975, p. 46).

Le récit de l'historien peut aussi se dispenser d'être captivant, car son auteur « n'est ni un collectionneur, ni un esthète; la beauté ne l'intéresse pas, la rareté non plus. Rien que la vérité » (Veyne, 1971, p. 19). Qui plus est, si le romancier peut s'autoriser à construire une image cohérente du passé par le seul souffle créateur qui l'anime, l'historien, lui, doit respecter certaines contraintes. En effet, il doit construire une représentation du passé vraisemblable dans le temps, mais également dans l'espace, nécessité imposée par la démarche méthodologiquement rigoureuse qu'est celle de l'histoire (Hassani Idrissi, 2005).

Pour l'historien, c'est l'analyse de documents qui permet l'identification des faits intelligibles; ils « ne se trouvent pas "tout faits" dans les sources; ils sont produits par la démarche historique qui est à cette étape, tour à tour compréhensive, sélective et critique » (Hassani Idrissi, 2005, p. 97). Ainsi, cette « intelligibilité doit être vraie, et non pas imaginaire, trouver sa raison dans la *réalité* du passé humain » (Marrou, 1975, p. 45).

En conséquence, un fait pertinent est celui qui permettra à l'historien de confirmer, de réfuter ou de modifier son hypothèse (Hassani Idrissi, 2005). C'est donc la question posée par l'historien qui « a la priorité logique dans l'enquête historique » (Ricœur, 1983, p. 178). L'historien ne se limite pas à la description de faits, il cherche à exposer « le processus de changement social en utilisant les faits en tant que facteurs de changement » (Hassani Idrissi, 2005, p. 111). Il raconte des intrigues, qui sont des itinéraires possibles qu'il dessine à sa façon

à travers le très objectif champ événementiel (lequel est divisible à l'infini et n'est pas composé d'atomes événementiels); aucun historien ne décrit la totalité de ce champ, car un itinéraire doit choisir et ne peut passer partout; aucun de ces itinéraires n'est le vrai, n'est l'Histoire (Veyne, 1971, p. 38).

Dès lors, c'est la mise en intrigue qui qualifierait un événement comme historique; les faits n'existeraient que dans et par celle-ci (Ricœur, 1983, p. 302), car un événement « est un croisement d'itinéraires possibles » (Veyne, 1971, p. 38), dont certains seront plus courts que d'autres : un « fait » qui a une forte incidence sur un itinéraire donné pourrait être relativement minime, voire anecdotique, sur un autre (*Ibid.*). Un événement n'est donc pas un objet tangible ou un être de chair et de sang; il est le fruit d'un découpage opéré librement dans la réalité, « un agrégat de processus où agissent et pâttissent des substances en interaction, hommes et choses » (Veyne, 1971, p. 39). Pour l'historien, un événement ne serait jamais « saisi directement et entièrement; il l'est toujours incomplètement et latéralement, à travers des documents ou des témoignages, [...], des traces » (Veyne, 1971, p. 14).

Or, les faits évoqués dans un roman ne reposent pas obligatoirement sur un rapport de vérité avec, par exemple, la période historique revisitée par le romancier (Fink, 2011) :

Œuvre de fiction, bien qu'il ne le soit pas exclusivement, tout roman historique met en scène des héros imaginés par son auteur et plongés dans des aventures qu'il a inventées. Entre les conventions romanesques et les procédés permettant l'inscription de l'intrigue dans l'histoire, l'auteur est obligé de passer dans chaque cas des compromis en fonction de ses objectifs. Ainsi on ne fait jamais parler les personnages dans la langue qu'ils sont censés avoir pratiquée quotidiennement, si seulement cela risque de rendre le roman incompréhensible. On archaïse un peu, on glisse quelques mots d'une langue étrangère, on introduit des expressions caractéristiques; on utilise donc des allusions ou des évocations suffisantes pour susciter un certain dépaysement linguistique et pour provoquer de la sorte chez le lecteur le sentiment d'une différence entre la langue qu'il emploie et celle des personnages du roman. Semblablement, pour éviter le risque de rendre le texte illisible à force d'en faire une encyclopédie de l'époque où se déroule l'intrigue, on se limite le plus souvent à des exemples, c'est-à-dire, encore une fois, à des allusions et à des évocations, qui permettent d'indiquer, sans insister, la différence entre les façons

présentes et passées de se vêtir, de se nourrir, de voyager, de guerroyer ou d'aimer (Pomian, 1989, p. 116).

Toutefois, même si le travail du romancier n'est pas soumis à une démarche rigoureuse pour accéder au passé, le roman reconnu comme historique respecterait au moins trois exigences : 1) le déplacement dans le temps vers le passé des institutions, accessoires, croyances, etc.; 2) la conformité de la psychologie des personnages avec l'époque de laquelle ils se réclament; 3) la nécessité de rendre cohérents les déplacements temporels opérés (Pomian, 1989). Constamment « à la recherche d'un équilibre entre la métaphore qui domine la narration romanesque et la métonymie qui règne en histoire, le roman historique choisit la synecdoque⁵⁵ » (*Ibid.*, p. 116).

Selon Ricœur (1983) dans *Temps et récit*,

[l]a référence par traces au réel passé appelle une analyse spécifique [...]. Il faudra dire d'une part ce que cette référence par traces emprunte à la référence métaphorique commune à toutes les œuvres poétiques, dans la mesure où le passé ne peut être reconstruit par l'imagination, d'autre part ce qu'elle ajoute dans la mesure où elle est polarisée par le réel passé. Inversement, la question se posera de savoir si le récit de fiction n'emprunte pas à son tour à la référence par traces une partie de son dynamisme référentiel. Tout récit n'est-il pas raconté comme s'il avait eu lieu, comme en témoigne l'usage commun des temps verbaux du passé pour raconter l'irréel? En ce sens, la fiction emprunterait autant à l'histoire que l'histoire emprunterait à la fiction. C'est cet emprunt réciproque qui m'autorise à poser le problème de *référence croisée* entre l'historiographie et le récit de fiction (p. 154).

En somme, la littérature et l'histoire se complètent et peuvent s'enrichir l'une l'autre : toutes deux, par le regard singulier de leur médiateur désigné, le romancier et l'historien, reconstituent le passé en tant que témoins et peuvent être une source d'inspiration réciproque. De surcroît, l'œuvre littéraire et le récit de l'historien

⁵⁵ La synecdoque est une figure de style qui exprime une relation d'inclusion consistant notamment à prendre une partie pour le tout. Le roman historique présenterait donc un moment, une tranche, de l'histoire. Il serait « une histoire fictive (anglais *story*), qui traite d'*Histoire* effective (anglais *history*) » (Bernard, 2008, p. 20).

sont en même temps proches l'un de l'autre en ce qu'ils se présentent comme des récits et le récit a des exigences auxquelles l'historien ne peut pas plus échapper que le romancier : exigences de construction dramatique, mais surtout besoin de compléter les lacunes de la documentation pour imiter, pour représenter des hommes agissants, selon la formule d'Aristote⁵⁶ » (Molino, 1989, p. 64).

6. COMPLEMENTARITE ENTRE LA LECTURE LITTERAIRE ET LA PENSEE HISTORIENNE

Le dialogue entre le littéraire et l'historien peut favoriser une meilleure compréhension et interprétation du roman historique puisque

le sens du texte qui narre l'action ne constitue pas pour autant le « sens » de ce qui a eu lieu : ce texte ne donne accès qu'à lui-même et aux textes du corpus dans lequel on le considère. [...] Le problème qui se pose alors n'est plus celui de la référence du récit [...], mais celui de l'impression référentielle qu'il suscite (Rastier, 1999, p. 181).

Tous les écrits qui racontent, par exemple l'Holocauste, indépendamment de leur statut (documents avérés, récits d'historien ou de fiction), constituent « un ensemble de *textes* dont le sens est à produire à l'aune du corpus où ils apparaissent » (Audigier et Ronveaux, 2007, p. 64). Le travail sur la narration historique, sur la manière dont ces textes sont produits et construits, pourrait aider les élèves à développer une pensée critique à l'égard des discours sur le passé auxquels ils sont confrontés; à savoir relativiser les informations en fonction des documents dans lesquels elles ont été puisées (Fink, 2011). Toute description ou catégorisation, « si objective soit-elle, contient des évaluations » (Rastier, 1999, p. 186). De plus, comme le souligne Levstik (1990), il semble important

in the development of any mature historical understanding that learners see history as a human enterprise made up of interpretations and subject to

⁵⁶ Selon Ricœur (1983), l'activité mimétique (*mimèsis*) renvoie à l'imitation ou la représentation de l'action : on doit entendre « imitation ou représentation dans son sens dynamique de mise en représentation, de transposition dans des œuvres représentatives » (p. 69).

revision. The structure of narrative seems to encourage readers to recognize the human aspects of history and, with some mediation, to develop a better sense of its interpretative and tentative aspects. Perhaps, most important, it may help students maintain a balance between the abstractions of history as an intellectual exercise and history as an on-going, participatory drama (p. 852).

Une lecture littéraire et historienne du roman historique favoriserait l'expérimentation par les jeunes lecteurs de « l'épaisseur du temps historique⁵⁷ » (Cariou, 2012, p. 165). En effet, l'une des raisons principales d'enseigner la littérature au secondaire réside dans son potentiel de former des lecteurs compétents, des êtres cultivés, éclairés et ouverts sur le monde (Richard, 2006). L'enseignement de l'histoire, pour sa part, apporte aux élèves non seulement des points de repère pour qu'ils puissent mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent, une culture historique, mais surtout un mode de pensée, une manière de voir la réalité qui les entoure, de l'interroger, des moyens pour répondre aux questions qu'ils se posent, une perspective propre, celle du temps, un langage pour désigner les réalités évoquées, pour traiter l'information, une manière éprouvée pour expliquer et interpréter des réalités passées (Martineau, 1997). Entrer dans le roman historique en empruntant la démarche de l'historien nous apparaît donc judicieux. Comme le souligne Seixas (1998), « the text is only one piece, one player, in a more complex set of thoughts, intentions, and actions » (p. 312).

Afin d'amener les élèves à développer une lecture historienne, il importe de les aider à utiliser de manière efficiente les sources historiques, de les sensibiliser à l'importance de les contextualiser, de les comparer et de les questionner pour en dégager les informations pertinentes sous-jacentes (*Ibid.*).

A major difference between poetry and history is the focus of historians on events that really happened, as understood and corroborated in the available sources. Historians' interpretations must not only be internally coherent and

⁵⁷ Johnson (1979), en se basant sur l'étude de Pucelle (1967), souligne que le temps renvoie « à l'aventure humaine considérée dans son déroulement et son épaisseur : c'est le temps historique qui interroge l'événement et ses traces pour en déterminer, si possible la causalité, la signification et la place exacte dans la succession des âges » (p. 50).

effective in conveying specific messages but also be contextualized in space and time and in relation to the evidence. But contextualizing the past is complex and intellectually rigorous. This task demands, first, that students acquire a synoptic comprehension of the historical period. Too often, school activities are designed and presented to students as if empathizing with particular past actors could be magically achieved without the student's understanding the difference of time, space, and *mentalités* of those who lived then. [...] Any attempt to study the past without such historical comprehension is likely to lead presentist impositions [...]. Because student's prior knowledge could differ considerably, it is important for educators to present sufficient background information (Lévesque, 2009, p. 165-166).

Puisque le roman historique fait appel à des concepts ou à des termes historiques « qui requièrent une façon unique et disciplinaire de penser et d'exprimer les réalités sociales du passé » (Lévesque, 2011, p. 15) et que le romancier y insère sa propre vision de l'histoire, il nous apparaît pertinent d'étudier ce genre romanesque en classe de français en adoptant le langage de l'histoire. Les élèves pourraient ainsi concrétiser l'utilisation et la pertinence d'un tel langage dans un autre contexte. De plus,

[l]anguage is not a garden tool for acting on inanimate objects but a medium for swaying minds and changing opinions, for rousing passions or allaying them. This is a crucial understanding for reading the newspaper, for listening to the radio, for evaluating campaign promises, [...]. If students never learn to see the difference between the "Contras" and the "Freedom fighters", between "Star Wars" and the "Strategic Defense Initiative", between "terrorists" and "members of the PLO", if they think of these terms as neutral appellations rather than charged symbols tapping different meaning systems, they become easy marks for sellers of snake oil of all persuasions (Wineburg, 1991, p. 519).

Le mode de pensée historien, par sa démarche, ses composantes, et ses techniques, permet aux élèves de situer un document, qui entretient un certain rapport avec l'histoire, dans son contexte historique, de le comprendre, de l'interpréter ou de le critiquer. De même, pour construire leur interprétation des réalités sociales, les élèves sont appelés à mobiliser les stratégies acquises en français (MELS, 2^e cycle, 2009). Ainsi, le roman historique, œuvre qui favorise l'accès du lecteur à la connaissance sur le passé, se révèle un support des plus appropriés pour une « ouverture

interdisciplinaire » (Dufays, 2014, p. 207). L'important n'est pas de travailler en duo, « mais de jeter de solides passerelles entre les cours » (Dumortier, 1996a, p. 73).

De plus, étant donné que « l'histoire n'est pas un ensemble d'événements; c'est un langage qui décrit et interprète les événements » (Postman, 1981, dans Martineau, 1999, p. 153), et qu'une erreur lexicale peut se répercuter sur l'interprétation du texte, peut conduire à un contresens (Rouxel, 1996), il importe d'amener les élèves à connaître les faits, les concepts ou les théories utilisés dans la production de l'histoire (Martineau, 1997), car

[m]any students have never experienced these concepts and thus lack both the concept and the word. Telling them more words for a new word can help them find the concept if they have already, but telling by itself cannot build concepts (Cunningham, J.W., 1987, p. 346).

Ils seront ainsi plus à même à lire un roman historique, à appréhender la réalité (Martineau, 1997).

Par l'entremise de la pensée historienne, les élèves apprennent « à voir plus loin que l'immédiat » (Seixas et Morton, 2013, p. 104). Ils sont amenés à réfléchir « à l'effet réciproque des facteurs de causalité qui vont de l'influence précise des choix faits par les acteurs historiques jusqu'à l'influence plus large du contexte social, politique, culturel et économique » de l'époque; à considérer de quelle manière « les conditions externes, les oppositions et les réactions inattendues entravent les intentions des gens et provoquent des conséquences involontaires » (*Ibid.*).

Comme l'a souligné Wineburg (1991)⁵⁸, nous sommes tous appelés à nous engager

⁵⁸ Wineburg (1991) fait référence au texte *Everyman His own Historian* publié en 1932 de Becker.

in historical thinking – called on to see human motive in the texts we read; called on to mine truth from the quicksand of innuendo, half-truth, and falsehood that seeks to engulf us each day; called on to brave the fact that certainty, at least in understanding the social world, remains elusive and beyond our grasp. If Becker was right, then school history possesses great potential for teaching students to think and reason in sophisticated ways (p. 518).

Le mode de pensée historien peut aider les élèves à mieux traiter les différentes sources d'informations - parfois douteuses - de leur vie quotidienne (Seixas et Morton, 2013). Ainsi,

la fonction sociale de l'histoire ne se réduit plus seulement à proposer un récit officiel ou un ensemble de faits historiques à mémoriser. Elle réside aussi dans la mise à disposition des citoyens de sa discipline pour mettre en perspective la réalité et faire la critique des représentations passées qu'on nous propose, surtout lorsque les ressorts de la dramatisation y sont partout fortement déployés (Martineau, 2003, p. 94).

Cette compétence rejoint l'un des objectifs poursuivis par l'enseignement de la littérature, c'est-à-dire aider les élèves par des savoirs, des stratégies ou des outils, à mieux comprendre, à mieux interpréter et à mieux utiliser non seulement des œuvres, mais aussi le monde dans lequel ils vivent (Dufays *et al.*, 2015). Le développement d'une pensée critique peut aider les élèves à mieux décoder un texte, à lui donner des sens et des significations.

6.1 L'empathie : attitude adaptée à la lecture littéraire et historique

Comme cela a déjà été exposé, pour devenir un lecteur compétent, l'élève doit s'engager dans un processus non linéaire de compréhension et d'interprétation. Ces deux concepts sont au cœur de « l'acte de lire-apprécier, qui met en relation lecteur, texte et contexte » (MELS, 2^e cycle, 2009, p. 178).

La compréhension et l'interprétation font l'une et l'autre appel au bagage du lecteur, dans lequel sont intégrées sa vision du monde, ses connaissances

générales et spécifiques, ses expériences, ses valeurs et ses croyances. Elles s'exercent toutes deux en interaction dans un rapport [...] qui varie, plus ou moins consciemment, sous l'influence de facteurs tels que les repères culturels dont le lecteur dispose, d'un auteur ou du contexte de production d'une œuvre, le statut du texte, la part d'implicite qu'il comporte, les valeurs qu'il véhicule, les stratégies et procédés qui le structurent ou ses liens avec d'autres textes (*Ibid.*).

Chaque œuvre, quelle qu'elle soit, texte, narration, image, document, propose un contenu explicite : elle cite, fait allusion, dépeint, désigne ou met en lumière quelque chose de réel ou de fictif (Pomian, 1989). Toutefois, c'est en interrogeant ce contenu que le lecteur accèderait au contenu implicite, voire latent (*Ibid.*)⁵⁹ :

[L]e contenu latent d'une œuvre est censé ne pouvoir être dévoilé qu'à condition de poser à cette œuvre des questions que son auteur ne se posait pas et dont le plus souvent il n'imaginait même pas qu'elles puissent jamais être posées. Un contenu latent ressemble à cet égard à une trace. En fait, il est une trace. [...] Une trace laissée par la production d'un contenu manifeste déterminé et imprimée au choix et à l'organisation de signes [...] censés mettre ce contenu en accord avec les intentions de son auteur. Les méthodes d'interprétation de textes [...] en vue d'en expliciter les contenus latents sont très différentes (*Ibid.*, p.126).

Pour l'historien, cette quête d'intelligibilité passe nécessairement par la décentration (Hassani Idrissi, 2005). Jamais l'historien ne prononce, « en son nom, de jugements de valeur », n'ajoute quelconque appréciation sur celles-ci (Hassani Idrissi, 2005, p. 100). Ce qui ne « signifie pas l'abandon, [pour l'historien], de sa présence en tant que sujet, donc comme sujet existentiel lui-même » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 148) :

Le sujet-analysant est toujours là, avec ce qu'il est et ce qu'il porte, mais le sujet-*analyste* est mis entre parenthèses. Pour un moment – essentiel s'il est question de parler de l'autre et de ne pas parler uniquement de soi – le regard est tout entier tourné vers les expériences rapportées. [...]

⁵⁹ Hassani Idrissi (2005), pour sa part, parle de sens « exprimé » pour traduire le sens intentionnel d'un document et de sens « dissimulé » pour exprimer la signification cachée que l'historien cherche à dégager par sa démarche.

Autrement dit, lorsque je parle de l'autre, je parle certes de moi, car c'est bien moi qui dit l'autre, mais il y a une différence entre laisser l'autre parler à travers soi et demander à l'autre de parler *pour* soi (*Ibid.*, p. 147).

Le littéraire est également appelé à adopter une distance critique pour apprécier un texte, mais il peut, contrairement à l'historien, y réagir, établir un rapport personnel avec lui. C'est entre autres cette dimension participative ou affective de la lecture qui différencierait les méthodes d'interprétation de textes propres à chaque discipline. Néanmoins, dans les deux cas, il s'agit bien de construire des interprétations qui sont valables, c'est là où repose la complexité de l'analyse littéraire ou de la démarche de l'historien. Cette démarche, qui permettrait de contextualiser une œuvre, se nomme l'empathie :

Capacité de s'immerger dans le monde subjectif d'autrui, de participer à son expérience dans toute la mesure où les communications verbale et non verbale le permettent, de capter la signification personnelle des paroles de l'autre bien plus que de répondre à leur contenu intellectuel. Il s'agit d'une sensibilité altérocentrique, d'une sensibilité sociale, d'une réceptivité aux réactions d'autrui. Dans l'empathie, l'observateur est attentif à un vécu, il atteint un type de décentration impliquée (*Ibid.*, p. 148).

D'ailleurs, c'est ce processus empathique, cette « démarche de mise en perspective historique » ou cette contextualisation » (Martineau, 2010, p. 176) d'un roman historique que nous souhaitons proposer dans le cadre de notre approche croisée. L'attitude empathique « should not be viewed as disconnected, merely emotional operation but as an imaginative way of thinking about past events, actions, and actors » (Lévesque, 2009, p. 164). L'empathie

involves using the perspectives of people in the past to explain their actions. To understand why people acted as they did we need to focus on what they were trying to accomplish, the nature of their beliefs, attitudes, and knowledge, and the culturally and historically situated assumptions that guided their thought and action (Barton et Levstik, 2004, p. 208).

En résumé, pour comprendre les acteurs du passé, nous devons contextualiser leurs actions, tenter de saisir le mieux possible leur monde et la manière dont ils avaient de le considérer, « no matter how greatly those experiences and perceptions differed from our own » (*Ibid.*). Une telle reconnaissance est nécessairement fondée dans les documents, dont l'intelligibilité constitue un « préalable à tout effort de contextualisation des faits en question » (Hassani Idrissi, 2005, p. 98).

6.2 Une lecture littéraire et historienne d'un roman historique en classe de français pour développer une pensée critique

Une lecture littéraire et historienne nous apparaît tout indiquée en classe de français pour lire et apprécier un roman historique parce que la lecture littéraire expérimente « une relation au temps qui interpelle la réflexion historienne » (Cariou, 2012, p. 169). En effet, les deux approches reposent sur la mise en œuvre d'une démarche intellectuelle :

formuler des hypothèses à partir des questions que le problème fait surgir, chercher des sources d'informations et en faire la critique, recueillir et traiter ces informations avec la perspective du temps pour, finalement, expliquer le problème, en proposant une conclusion, une interprétation, une synthèse, un récit (Martineau, 2010, p. 34)⁶⁰.

Par une lecture littéraire et historienne d'un roman historique, l'élève serait invité à réfléchir sur la distinction entre roman et récit de l'historien, sur « les ressorts de chaque écriture » (Falaize, 2005, p. 224). Ainsi, « [w]hile the historical imagination can be used to arouse student's interest in history, students' ability to imagine the past and predecessors should ultimately be employed in the analysis of sources and the creation of historical interpretations » (Lévesque, 2009, p. 165).

⁶⁰ Cette citation de Martineau semble faire écho à la définition de la lecture littéraire faite par Gervais (2006) et présentée dans notre problématique.

Comme le roman historique ouvre à l'intertextualité⁶¹, à un dialogue avec d'autres documents (*Ibid.*), un travail de comparaison et de rapprochement des sources en classe pourrait aider les élèves à réaliser que la connaissance historique du romancier ou de l'historien repose sur « des traces de natures diverses étudiées » (Hassani Idrissi, 2005, p. 95). Néanmoins, pour aider les élèves à effectuer une telle analyse critique, tâche difficile pour certains, il semble nécessaire, après les avoir laissés apprécier la richesse des sources ou « s'interroger sur la nature des informations qu'il leur faudrait pour résoudre le problème », de sélectionner pour eux les documents proposés à l'étude (*Ibid.*, p. 94), action pédagogique qui devrait commencer par la sélection d'un « bon » roman historique⁶².

6.2.1 La formation d'un lecteur éclairé

Que ce soit en français ou en histoire, l'une des erreurs fréquentes est de ne pas respecter les droits du texte : « faire dire au texte le contraire de ce qu'il dit et plus généralement à construire du sens qu'il ne postule pas » (Rouxel, 1996, p. 83). L'un des objectifs poursuivis par les deux disciplines scolaires est donc sensiblement le même : former un lecteur compétent et autonome qui peut objectiver sa subjectivité (Richard, 2004), interpréter, commenter et critiquer un texte à partir de son propre bagage linguistique, socioculturel et littéraire (Lecavalier et Richard, 2010), car pour connaître, « il faut une action personnelle sur les objets d'étude, non recevoir d'eux le savoir qu'ils portent » (Moniot, 1993, dans Martineau, 1999, p. 137). La formation d'un lecteur éclairé, voire d'un citoyen réfléchi⁶³, se retrouve donc au cœur de l'enseignement de la lecture de textes pour la classe au secondaire :

⁶¹ Jouve (2001) définit l'intertextualité comme « la présence objective d'un texte dans un autre texte. Cette présence peut prendre des formes différentes, de la *citation* à l'*allusion* en passant par le *plagiat* » (p. 81).

⁶² Qui plus est, Clark (1967) rappelle qu'il n'est pas possible pour un individu « to be critical unless he knows what to criticize, nor will anyone take this matter seriously unless he realizes how many and how important are the matters on which history is likely to force its way into his life » (p. 195).

⁶³ Martel (2008a), pour sa part, soulève l'idée de « [f]aire de nos élèves de jeunes citoyens lecteurs, en utilisant pour ce faire toutes les potentialités d'apprentissage de la littérature jeunesse » (p.19).

Former les citoyens, c'est donc donner à lire cette grammaire d'intelligibilité du passé, c'est faire en sorte que face au quotidien de l'information, le citoyen de demain, en lecteur averti, (et plus que cela, en homme ou femme à même de déceler les événements-écrans comme les manipulations des différents discours émis), puisse lire le monde dans sa complexité afin d'y exercer son libre choix interprétatif (Falaize, 2005, p. 217).

Le travail d'analyse d'un roman historique, par ce qu'il met en lumière et ce qu'il suscite, participe à la construction de l'identité de lecteur des élèves en leur demandant, entre autres, d'expliquer et de soutenir leur position de façon objective (Dufays *et al.*, 1996). C'est aussi cette même réaction qui leur concède « les droits imprescriptibles du lecteur⁶⁴ » (Pennac, 1992, p. 166). Le livre entre les mains, ils se positionnent; ils peuvent choisir de partager leur appréciation, de relire pour se rassurer ou tout simplement se taire (*Ibid.*). En lisant un roman historique, les élèves prendraient conscience de ce qu'a été, par exemple, l'Holocauste, et seraient aussi invités à s'engager dans une démarche réflexive qui s'intéresserait aux acteurs de l'histoire et aux actions qu'ils ont posées, en soulignant l'importance du contexte historique pour mieux comprendre le génocide des Juifs par les nazis (Martineau, 2010). En adoptant cette approche « empathique » (*Ibid.*) de l'histoire en classe de français, les élèves seraient appelés à faire une lecture historienne du roman historique, à rechercher l'objectivation, à se distancer de leurs interprétations axées « sur leur univers subjectif » (Falardeau, 2003, p. 685). Le roman est propice à

différentes lectures, mais n'autorise pas n'importe quelle lecture. La liberté du lecteur est elle-même codée par le texte : il est difficile de savoir ce que chacun en fait, mais non comment chacun en use. La construction des signifiés, si elle appartient bien au destinataire, se fait sur la base des indications textuelles (Jouve, 1992, p. 15).

⁶⁴ Référence au *Qu'en-lira-t-on* de Pennac (1992) qui se décline en 10 droits du lecteur : *le droit de ne pas lire, le droit de sauter des pages, le droit de ne pas finir un livre, le droit de relire, le droit de lire n'importe quoi, le droit de bovarysme, le droit de lire n'importe où, le droit de grappiller, le droit de lire à haute voix, le droit de nous taire*. En fait, « [i]l faut lire et apprendre à lire pour soi; c'est la seule façon d'aimer la lecture, et peut-être de l'enseigner. Car cette déclaration des droits du lecteur, que livre Pennac, est l'aboutissement d'une entreprise de revalorisation de la lecture » (Gervais, 2006, p. 7).

Puisqu'une lecture anachronique pourrait détourner les élèves du sens réel d'un texte, entraver sa réelle intention (Rouxel, 1996), une lecture mobilisant le mode de pensée historien, une mise à distance, nous apparaît pertinente; celle-ci pouvant par ailleurs empêcher des mésinterprétations (*Ibid.*). Comme le souligne Wineburg (1991, dans Seixas, 1998) :

Texts come not to convey information, to tell stories, or even to set the record straight... Texts emerge as "speech acts," social interactions set down on paper that can be understood only by trying to reconstruct the social context in which they occurred. The comprehension of text reaches beyond words and phrases to embrace intention, motive, purpose, and plan—the same set of concepts we use to decipher human action (p. 312).

D'ailleurs, « presentism is precisely the tendency of contemporary people not to differentiate the past from the present, to naively impose their present-day values and norms on predecessors, as if the two contexts could magically be merged into a single transhistorical entity » (Lévesque, 2009, p. 151). Hassani Idrinni (2005), pour sa part, utilise l'expression « effet de contemporanéité » de l'écrit. Cet effet amène le lecteur à

présupposer que quiconque parle la même langue que [lui] prend les mots dans le sens qui [lui] est familier. C'est un « risque d'anachronisme » dont tout historien se garde bien en se méfiant des concepts du présent et en faisant l'effort de comprendre une époque selon ses concepts propres (p. 98).

Les élèves, par la connaissance du langage de l'histoire, seraient donc mieux disposés à « détecter l'imprécision éventuelle des concepts de certains documents » (*Ibid.*), dont certaines transpositions en littérature pourraient se révéler problématiques.

Plusieurs difficultés de lecture des élèves s'expliquent justement « par l'absence ou la non-maîtrise de cette faculté de mise à distance du texte » (Rouxel, 1996, p. 84). Les élèves peuvent, d'une part, se représenter l'histoire comme narrante l'ensemble des activités, des actes et des habitudes d'illustres personnages; d'autre part, comme une affirmation de vérité dans un récit linéaire et téléologique de marche vers le progrès,

de causes et de conséquences dont ce qui succède était inévitable (Fink, 2011). En classe, une place importante est souvent accordée aux savoirs factuels (*Ibid.*), aux questions de repérage. Ces savoirs peuvent masquer, voire effacer la dimension narrative de l'histoire et amener les élèves à considérer celle-ci comme un récit figé, un produit fini et non comme un processus interprétatif (*Ibid.*). Ils peuvent aussi, en accordant le même statut aux traces du passé, avoir tendance à rester au niveau des généralités, soit à imbriquer des discours, sans les soupeser, pour construire un récit collectif cohérent (*Ibid.*). En contextualisant, par exemple, une œuvre qui s'inscrit dans une autre époque, en connaissant le contexte historique de sa création, les élèves seraient moins enclins à produire des mésinterprétations (Armand, 2012).

L'utilisation de « personnages référentiels », les personnages historiques par exemple, contribue aussi « au rapprochement d'univers hétérogènes » et produit « la conjonction illusoire (mais réelle pour le lecteur) entre êtres de papier et êtres de chair » (Reuter, 1987, dans Rouxel, 1996, p. 123). Ainsi, en établissant une analogie entre le récit de l'historien et le récit de fiction historique, les élèves pourraient être plus à même de constater que le roman historique ne prouve pas par lui-même la « possibilité absolue de [son] personnage ou du monde qui [le] contient » (de Buzon, 2012, p. 252) puisqu'il ne la démontre pas (*Ibid.*). Le personnage mis en scène par le romancier offre une version vraisemblable qui n'est établie que par « un substitut de constatation empirique » (*Ibid.*, p. 251). Pour bien mettre en relief cette différence, Johnson (1979) suggère de raconter aux élèves une histoire « vraie », celle d'un personnage historique, puis de rechercher avec eux les différences qui opposent ce récit à celui d'un personnage littéraire⁶⁵. Les élèves pourraient constater, par exemple, qu'il n'y a aucun document (lettres, supports filmiques, photographies, etc.) qui atteste l'existence du personnage littéraire (*Ibid.*) au-delà du livre dont il est le héros.

⁶⁵ Dans ce travail, nous n'explicitons pas la notion de « l'image-personnage » proposée par Jouve (1992), notion qui « naît, se construit et se développe selon des modalités qui doivent fort peu au hasard » (p. 55). Toutefois, celle-ci serait intéressante à approfondir en lien avec la proposition de Johnson (1979).

Guider les élèves dans la lecture d'un roman historique peut donc les mener à mieux comprendre les perspectives historiques (Seixas et Morton, 2013). L'œuvre littéraire dit le monde à travers le discours incarné d'un auteur qui adopte un point de vue, une forme, qui propose par sa prose une réécriture de l'Histoire (Armand, 2012). Son intérêt réside dans ce qui est dit, mais surtout à l'acte même de dire : pourquoi a-t-on décidé d'écrire cela à ce moment-là, pourquoi ce mode d'écriture, pourquoi cette œuvre a-t-elle été lue, puis relue? Pourquoi n'est-elle plus considérée aujourd'hui (*Ibid.*)? De même, aucun document historique ne parle, « s'il ne parle le langage qui atteint autrui » (Hassani Idrissi, 2005, p. 98). C'est l'analyse de ces documents qui permet l'identification des faits intelligibles; ils « ne se trouvent pas « tout faits » dans les sources; ils sont produits par la démarche historienne qui est à cette étape, tour à tour compréhensive, sélective et critique » (*Ibid.*, p. 97).

La lecture d'un roman historique effectuée conjointement avec l'approche de la pensée historienne semble une avenue didactique à considérer afin d'amener les élèves à mieux comprendre une époque de l'histoire :

One cannot immerse oneself in historical investigations without some mental re-creation, or imagination, of what it was like to be in the context of the time [...] But the obstacle to the task of imagining the past is that it is per se inaccessible. Historians have access only to surviving relics and records. One way of addressing the issue is to provide students with a rich base of historical sources to not only help contextualize the period but also offer students a wide range of "multimodal" (multiple-sense) sources capable of facilitating re-enactment (Lévesque, 2009, p. 164).

Enfin, la lecture littéraire et historienne d'un roman historique peut participer à la formation d'un lecteur éclairé puisqu'

apprendre à lire des récits, à les écouter, c'est aussi apprendre à les construire. Les compétences proprement intellectuelles d'exercice d'un esprit critique peuvent être valorisées : savoir déchiffrer la construction d'un raisonnement, mais aussi d'une argumentation, savoir opérer des tris dans les informations ou reconnaître les tris opérés par l'organisation du

récit étudié, permettent de développer ces activités intellectuelles essentielles que sont les faits de sélectionner, d'ordonner, de hiérarchiser ou d'élaborer une écriture proprement historique (Falaize, 2005, p. 226).

6.2.2 *La formation d'un lecteur cultivé*

En classe de français, l'intégration de la pensée historienne nous semble pertinente puisque, d'une certaine façon, la mémoire peut aussi être synonyme de culture (Rouxel, 1996). Elle représente la possibilité de faire surgir au moment opportun certaines références qui appartiennent à un patrimoine et que l'individu partage avec une communauté (*Ibid.*). La mémoire prendrait donc une part active à la construction de la personnalité, mais aussi à l'identité socioculturelle du sujet (*Ibid.*). Autrement dit, la pensée historienne, sans être nommée explicitement, est sollicitée par la lecture d'une œuvre du passé en classe de français puisque ce mode de pensée « privilégie la perspective du temps, de la durée, pour mettre en perspective la réalité de la société et celle des rapports de l'individu avec sa collectivité » (Martineau, 2003, p. 95). Les ressources intellectuelles de l'histoire et le recours à la pensée historienne contribuent à la construction d'une identité personnelle, réfléchie et « ouverte à la différence et à l'autre » (*Ibid.*, p. 94). La lecture d'une œuvre littéraire est pour les adolescents

un moyen d'éducation, de prise de conscience de la mémoire comme fondement de la société et source de ce qu'ils sont [...]; la lecture des textes littéraires permet en outre à de nombreux élèves de se situer en tant que lecteurs dans l'espace des pratiques de lecture, de sortir de l'enfermement culturel dans lequel ils se trouvent, de se décentrer et d'entrer dans un univers adulte (*Ibid.*, p. 17-18).

Enfin, la lecture littéraire et historienne d'un roman historique peut participer à la formation d'un lecteur cultivé puisqu'elle permet à l'élève de développer des compétences culturelles :

en nourrissant l'imaginaire (lire fait toujours penser, à moins de soutenir que lire ne fait jamais réfléchir...) le récit, utilisé sans ignorer d'autres

démarches, et la première d'entre elles d'avoir à comparer des récits présentant différents points de vue, peut permettre d'augmenter le stock mémoriel d'histoires disponible chez chaque élève. C'est ce stock mémoriel là qui fait le lien social. Celui qui crée la construction et le fondement d'une culture en partage, en disposant bien des mêmes références, des mêmes implicites culturels (Falaize, 2005, p. 225).

7. PRINCIPALES APPROCHES DIDACTIQUES LIEES A L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE LITTERAIRE ET AU MODE DE PENSEE HISTORIEN QUI FONT APPEL AUX ENJEUX PASSIONNELS ET RATIONNELS

Plusieurs approches existantes sont possibles pour travailler en classe du secondaire la lecture littéraire⁶⁶ ou pour développer la pensée historienne⁶⁷. Toutefois, pour les fins de notre recherche, nous avons choisi de retenir quatre approches qui permettent le développement des compétences de compréhension et d'interprétation d'un roman historique, mais aussi celui de la pensée historienne : 1) la démarche stratégique de l'enseignement de la littérature (DSEL) (Lecavalier et Richard, 2010); 2) l'approche pragmatique (Dumortier, 1999; 2004); 3) l'approche de l'empathie historique (Foster, 1999); 4) l'approche narrative (Martineau, 2010; Mayer, 1998; Stokes Brown, 1994).

Ainsi, pour amener les élèves à adopter en classe de français la posture de l'historien pour travailler le roman historique, nous avons choisi de retenir, puis de combiner certains éléments de quatre approches dont les principales composantes seront présentées ci-après.

Ce choix d'opérer une sélection, puis une combinaison est motivé par le fait que chacune de ces approches, bien que présentant des interventions pertinentes pour lire

⁶⁶ Babin (2016), par exemple, présente certaines approches didactiques pour enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au collégial qui peuvent être transposables au secondaire (ex. l'approche par les genres ou l'approche biographique (*Ibid.*, p. 122).

⁶⁷ L'approche hypothético-déductive (Martineau et Déry, 2002), l'approche argumentative (*Ibid.*), l'enquête (ex. : Barton et Levstik, 2004; Jadouille 2015) ou le module d'apprentissage de la pensée historienne (Hassani Idrissi, 2005) en constituent quelques exemples.

et apprécier un roman historique, ne répondent pas pleinement à la finalité poursuivie dans le cadre de cette recherche : élaborer, par un croisement disciplinaire, une approche de la lecture littéraire et historienne du roman historique susceptible de former des lecteurs critiques au secondaire qui seront aussi capables de nuances à l'égard de la réalité sociale dépeinte dans l'œuvre.

7.1 Justification du critère retenu

Selon les données fournies par la recherche documentaire relative à notre objet d'étude et notre analyse de celles-ci, le critère suivant a donc été identifié, puis a guidé notre sélection des différentes approches : l'approche doit solliciter à la fois des enjeux passionnels (liés au plaisir de la lecture) et des enjeux rationnels (liés au développement d'une pensée critique). Ainsi, les quatre approches sélectionnées au moyen de ce critère relèvent de choix déterminés en fonction du cadre de référence. Bien que d'autres critères ou approches auraient pu être retenus pour l'élaboration de l'approche croisée, celles identifiées nous apparaissent complémentaires et propices à la lecture littéraire et historienne d'un roman historique. De plus, elles permettent d'atténuer les difficultés que nous avons discutées dans le premier chapitre : 1) la gestion du vocabulaire; 2) l'imprécision ou l'inexactitude factuelle; 3) le présentisme.

L'apprentissage de l'histoire, dans une optique de développement de la pensée historienne, s'articule autour de deux pôles en tension: celui de l'identification et celui de la décentration (Moisan, 2016). En classe de français, lors de la lecture littéraire, le lecteur oscillerait aussi constamment entre plaisir et raison, entre identification et distanciation (Dufays *et al.*, 2015). Ainsi, que ce soit en classe d'histoire ou de français, le lecteur serait appelé à faire preuve notamment d'une « conscience plus aiguë des *règles du jeu* de la fiction littéraire » (Dumortier, 2001, p. 187) et à développer une « meilleure intelligence des procédés dont, selon les règles mêmes, peut user l'auteur pour capter et pour ménager son intérêt » (*Ibid.*, p. 187). Élaborer l'approche croisée sur la base de ce seul critère nous semble donc approprié : l'étude d'un roman

historique permet d'explorer deux modes de représentations du passé, la fiction et l'histoire.

7.2 Approches didactiques liées à l'enseignement de la lecture littéraire

Au regard de la définition de la lecture littéraire que nous avons circonscrite, la lecture d'un roman en classe de français ne semble plus se résumer à une simple acquisition de mécanisme de déchiffrage, à transmission de savoirs formalisés ou codifiés ou à une simple paraphrase du discours de l'enseignant, mais apparaît davantage comme un apprentissage continu qui permettra à l'élève de devenir un lecteur éclairé et cultivé, voire critique. Les deux approches suivantes, en plus de permettre l'investissement personnel du lecteur, l'amènent à apprécier et à critiquer une œuvre littéraire. Elles demandent l'adoption d'une attitude réfléchie.

7.2.1 La démarche stratégique de l'enseignement de la littérature

D'abord suggérée à des enseignants du collégial, et transposable à la classe du secondaire, la démarche stratégique de l'enseignement de la littérature (DSEL) proposée par Lecavalier et Richard (2010) permet aux enseignants de concevoir divers scénarios pédagogiques pour étudier les œuvres littéraires. Elle s'inscrit dans une approche socioconstructiviste, en parfaite cohérence avec celle proposée par Dumortier (1999, 2004), car la manière d'enseigner les œuvres littéraires s'appuie davantage sur un dialogue avec la classe, discussion qui permet une construction graduelle et logiquement liée aux connaissances antérieures des élèves (Lecavalier et Richard 2010). Cette approche correspond aussi à nos critères puisqu'elle place l'élève au centre de ses apprentissages, elle lui permet de relier sa culture à la culture littéraire reconnue comme légitime et invite l'élève à établir des liens, des comparaisons avec l'œuvre lue ou d'autres textes (*Ibid.*). La DSEL adopte aussi le principe d'une construction par l'élève de son interprétation de l'œuvre littéraire étudiée, en interaction avec les autres élèves et avec l'accompagnement de l'enseignant (*Ibid.*).

Cette démarche intellectuelle se présente en quatre phases, qui comportent huit étapes⁶⁸.

Ainsi, chacune des huit étapes de la DSEL favorise l'acquisition de connaissances d'ordre littéraire. Que ce soit par la formulation d'hypothèses, la discussion ou la recherche de données, les élèves sont continuellement sollicités et « deviennent les premiers responsables de leur compréhension » d'une œuvre (*Ibid.*, p. 35).

7.2.1.1 Limites de la DSEL

Comme le soulignent Lecavalier et Richard (2010), à l'étape 6, le contexte sociohistorique et littéraire est une ressource, un objet d'analyse littéraire qui doit être analysé

pour enrichir la compréhension et l'interprétation de l'œuvre. L'enseignant de français évitera donc de jouer à l'historien plus que nécessaire et d'interpréter l'œuvre à la place des élèves sous prétexte de leur expliquer le contexte. Il peut faire effectuer une recherche historique à la classe, à condition que la portée en reste limitée et que les élèves disposent des outils adéquats (bibliothèque, Internet, etc.). Que la mise en contexte soit effectuée par l'enseignant ou les élèves, ces derniers doivent conserver la responsabilité de relier l'œuvre au contexte historique. Cette analyse ne doit pas réduire l'œuvre à l'état de choses ayant cours à l'époque de sa création, mais enrichir son interprétation à l'aide d'un éclairage nouveau (p. 57).

Cette précision de Lecavalier et Richard (2010), quoique nécessaire et importante pour étudier en classe toute œuvre littéraire, nous apparaît trop générale quant à l'étude du roman historique. Si la proposition d'approche a une valeur générale, il nous semble toutefois important dans le cas du roman historique de tenir compte de sa spécificité et du potentiel évoqué par sa désignation même : le croisement disciplinaire. En effet, au regard de la recherche documentaire effectuée, la lecture d'un roman historique

⁶⁸ Le tableau illustrant la DSEL selon Lecavalier et Richard (2010) est présenté à l'annexe A.

gagnerait à être soutenue par un cadre de réflexion critique qui sollicite la pensée historienne. Les « outils adéquats » mis à la disposition des élèves devraient aussi s'étendre jusqu'aux moyens d'action de la classe d'histoire, en l'occurrence la démarche de l'historien.

En effet, le roman historique est un objet d'enseignement spécifique qui demande une recherche historique plus structurée permettant aux élèves de réfléchir à la fois sur le travail narratif de l'historien et du romancier. En proposant aux élèves une analyse approfondie et critique du roman à l'étude, réalisée à l'aide d'une variété de sources historiques, ils pourront effectuer des évaluations, faire des comparaisons, formuler des critiques fondées sur une diversité de documents. Par exemple, plus précisément à l'étape 6, les élèves pourraient être amenés, à partir de leurs propres questions ou interprétations, à réfléchir sur les causes ou les conséquences d'un événement historique majeur et à réagir sur des questions sociales, politiques ou individuelles qui ont encore une résonance actuelle. Les élèves pourraient être appelés à chercher une explication rationnelle et contextuelle aux événements dépeints dans le roman historique. Par ailleurs, selon Lévesque (2009), « the corroboration of sources using the interpretations of historians can play an important role in the appropriation of this knowledge, particularly for novices » (p. 128).

De plus, en guise de validation des interprétations, afin de s'assurer que les élèves se sont bien approprié l'histoire de ce roman et ont bien compris le contexte historique, l'étape 8 pourrait ouvrir sur un prolongement prenant la forme d'une activité de mise en récit ciblant un personnage du roman. Cette production écrite ou orale permettrait d'évaluer la capacité des élèves à structurer leurs pensées, à s'approprier l'histoire et à raisonner historiquement. Ils pourraient à leur tour construire un récit historique en lien avec l'œuvre étudiée, comme le ferait un historien (Martineau, 2010). Le personnage de fiction serait « un vivant sans entrailles », (Valéry, 1941, dans Jouve, 1992, p. 9) qui, par la lecture littéraire et historienne, pourrait s'incarner dans des êtres de chair et de sang.

Enfin, en postulant une relation entre la fiction et l'histoire, le roman historique met plutôt à la portée des enseignants un moyen pour décloisonner les savoirs de la classe de français et d'histoire, pour amener les élèves à s'interroger sur ceux-ci. Nous croyons donc que la DSEL, lorsqu'il est question du roman historique, pourrait être bonifiée par l'adoption de la posture historienne.

7.2.2 *Une approche pragmatique*⁶⁹

Pour parvenir à comprendre et à interpréter un roman historique, Dumortier (1999, 2004) propose de réaliser une approche pragmatique, à l'aide du questionnement, afin d'engager un dialogue sur l'entièreté de l'œuvre. Il suggère une procédure pédagogique qui se réalise en trois temps : 1) avant la lecture; 2) pendant la lecture; 3) après la lecture. Cette procédure est une proposition et non une prescription (*Ibid.*). Le tableau suivant présente la procédure suggérée par Dumortier (2004) pour aborder avec les élèves un roman historique en classe de français.

⁶⁹ La pragmatique est « l'étude des rapports entre les signes et leurs usagers » (Dumortier, 1999, p. 22).

Tableau 2
Procédure proposée par Dumortier (2004)

Les trois temps de la lecture	Présentation des étapes
Avant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Créer une motivation : présenter le roman de manière attractive, préciser les objectifs d'apprentissages spécifiques, justifier le choix de l'œuvre pour orienter la lecture. • Mobiliser certains savoirs disponibles : les connaissances du domaine et les connaissances portant sur la tâche et les stratégies de lecture.
Pendant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Morceler la lecture en fragments en se basant sur des moments clés de l'action en adoptant quatre mesures : une réduction considérable du nombre de questions, aucune prise de notes, une répartition en objectifs entre différents groupes, une décision de ne pas s'attarder sur les mots inconnus ou sous-entendus obscurs pour autant que ces derniers ne nuisent pas à la poursuite de la lecture.
Après la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner par écrit les élèves sans le texte (facultatif), puis avec le texte en fonction des trois objectifs d'apprentissage spécifiques qui sont précisés à la section 7.2.2.1.

Dumortier (1999) n'insiste pas sur les avantages d'un travail en interaction avec la classe d'histoire, mais il précise que si l'enseignant d'histoire s'est préalablement occupé de présenter les faits attestés qui dynamisent la trame romanesque, l'enseignant de français en sera alors déchargé.

D'un point de vue pédagogique, il suggère aussi, comme préalable à la lecture du roman par les élèves, l'étude d'un extrait choisi sur la base de trois critères : 1) l'intérêt qu'il peut susciter auprès des élèves; 2) les possibilités qu'il présente pour observer l'articulation de l'Histoire et de la fiction : « les aspects formels de cette articulation, l'importance relative des contenus fictionnels et factuels, les rapports de cause à effet,

explicités ou inférables, entre l'action (la situation) des personnages inventés et les événements historiques » (p. 23); 3) sa capacité de faire réfléchir les jeunes lecteurs au caractère « contemporain » de ces événements. En fonction de ces critères, après la lecture, Dumortier (1999) propose certaines questions qui pourront permettre d'engager le dialogue sur un récit de fiction historique complet. Par exemple, il suggère de demander aux élèves si un personnage en particulier les a interpellés, s'ils ont appris quelque chose en matière d'Histoire ou si certaines informations historiques ont nui à leur représentation du passé (*Ibid.*). Le but visé étant de former un amateur éclairé de romans historiques (*Ibid.*).

De plus, Dumortier (1999) conçoit bien qu'un historien, compte tenu de sa formation,

ne se contente pas d'une telle approche pragmatique et s'intéresse en priorité à la fiabilité du récit élaboré par le romancier. Mais pour le professeur de français, non seulement cette question n'est pas prioritaire, mais encore elle risque de lui masquer la spécificité essentielle de l'objet qu'il envisage. Historique ou non, un roman reste avant tout un roman, c'est-à-dire un écrit qui, d'une part, transcende l'opposition du vrai et du faux, et qui, d'autre part, fait contrepoids aux discours relevant du logos, aux discours scientifiques qui s'offrent à la critique de la seule raison et prétendent établir quelque vérité absolue (p. 25).

Il ajoute également cette précision :

À la légitime prétention de tous les discours scientifiques (et celui de l'historien est du nombre), de rendre raison du monde, d'en donner une représentation universellement recevable, le roman oppose la sienne, qui est de faire valoir les vérités relatives, ces vérités que profèrent et selon lesquels vivent les personnages, créatures sorties de l'imagination de l'écrivain et qui incarnent autant de possibilités d'être. Si l'on comprend cela, qui est l'essence même du roman, on conçoit qu'une question comme : « Ce roman historique constitue-t-il un document fiable pour l'historiographie? » présente peu d'intérêt pour celui dont la tâche est, entre autres, de faire découvrir et apprécier la valeur propre de la fiction romanesque (*Ibid.*, p. 26).

7.2.2.1 Illustration de l'approche pragmatique

À partir du roman historique *Quatrevingt-treize* de Victor Hugo, Dumortier (2004) a illustré les trois temps de l'approche pragmatique en poursuivant trois objectifs spécifiques :

1. identifier (nommer) certains moyens qu'utilise un romancier pour intéresser le lecteur-destinataire à ses personnages, le faire réagir affectivement, partant le disposer favorablement ou défavorablement envers les visions de l'histoire véhiculée par ces derniers;
2. identifier (nommer) certains moyens qu'utilise un auteur de romans historiques pour donner à connaître l'Histoire;
3. analyser (détailler à quoi tient) l'effet idéologique d'un roman historique, c'est-à-dire son pouvoir d'ébranler ou d'étayer notre système de représentations, de croyances, de valeurs, de normes de comportement (p. 72).

Ce sont ces objectifs qui guident les élèves pendant leur lecture de l'œuvre, orientent les discussions, les relectures ou amènent à des recherches plus approfondies (*Ibid.*). Cette procédure vise à suspendre la recherche de la bonne réponse au profit de l'enquête, à miser sur « une bonne stratégie de résolution de problème, cela en verbalisant les opérations constitutives d'une telle stratégie (hypothèse, repérage d'indices textuels de nature à vérifier, recherche d'indices de nature à falsifier, confirmation de l'hypothèse) (*Ibid.*, p. 78).

Après la lecture de l'œuvre de Victor Hugo, Dumortier (2004) propose, entre autres, un questionnaire comportant des questions générales et des questions relatives aux objectifs d'apprentissage spécifiques. Par exemple, il suggère de poser la question suivante aux élèves : « Partagez-vous ou adoptez-vous la façon de penser, la conception de l'Histoire, les valeurs des personnages? Si oui, lesquelles? Il vous sera demandé de dire, oralement, pourquoi cette façon de penser, cette représentation de l'Histoire, ces valeurs vous semblent bonnes » (p. 85). Enfin, la rédaction d'une synthèse clôt cette procédure pédagogique qui pourra, selon l'intention, être faite par les élèves ou par l'enseignant lui-même (*Ibid.*). Il s'agit de répondre à trois questions :

1. Citez plusieurs moyens, de différentes natures, que peut utiliser un romancier pour provoquer une réaction affective du lecteur au sort des personnages.
2. Citez divers procédés dont l'auteur d'un roman historique peut faire usage pour donner à connaître l'histoire.
3. Dites à quoi tient l'effet idéologique d'un roman historique (p. 87).

7.2.2.2 Limites de l'approche pragmatique

Cette approche nous semble pertinente pour l'élaboration de l'approche croisée puisqu'elle propose d'amorcer la réflexion sur l'œuvre à partir des connaissances des élèves et qu'elle place l'élève au cœur de ses apprentissages. Elle convient bien au roman historique dont les repères ou indices culturels ou historiques ne sont pas toujours à leur portée.

Toutefois, considérée isolément, cette approche s'avère insuffisante, du moins, pour développer la pensée historienne. Contrairement à Dumortier (1999), nous croyons que la simple présentation de faits attestés par l'enseignant de français ou d'histoire ne suffit pas pour apprécier pleinement un roman historique selon la perspective que nous adoptons. En effet, pour l'historien, « plus que d'établir les « faits », il lui importe de les comprendre » (Marrou, 1975, p. 46). Cette précision concerne également l'élève du secondaire. Ainsi, même si l'histoire se distingue de l'entreprise littéraire par la recherche de la vérité ou de la vraisemblance (ex. : Hassani Idrissi, 2005; Marrou, 1975; Ricœur, 1983), nous pensons que la lecture d'un roman historique en classe de français, en tant que source secondaire, constitue une avenue didactique à considérer puisque les élèves pourraient être amenés à réfléchir sur les procédés de chaque écriture, sur le fait que le récit de l'historien comme le récit de fiction sont des constructions, des interprétations qui partagent un même souci de cohérence.

De plus, nous considérons que la question portant sur la fiabilité du roman pour l'historiographie (Dumortier, 1999) peut présenter un intérêt pour l'enseignant de

français soucieux d'amener ses élèves à se questionner sur la manière dont le romancier reconstruit le passé. Cette interrogation nous semble constituer une amorce de réflexion sur la complémentarité entre la lecture littéraire et la pensée historique. En effet, que ce soit en classe de français ou d'histoire, l'élève est appelé à examiner de près la forme comme le fond (Gervais, 2006), ce qui n'est pas sans rappeler la démarche itérative de Wineburg *et al.* (2014).

Par ailleurs, bien que les deux premiers temps de la lecture (avant et pendant) de cette approche soient cohérents avec la finalité visée par l'approche croisée que nous souhaitons proposer, certaines précisions quant au travail d'investigation seraient souhaitables. En effet, l'approche de l'enquête est soulevée, mais rien n'est dit à propos des différentes formes que peut revêtir celle-ci. Nous croyons qu'une proposition renvoyant explicitement au raisonnement historique serait tout à fait indiquée dans le cas de la lecture d'un roman historique. Enfin, le dernier temps de la lecture propose un questionnement et une synthèse qui pourraient, à la suite d'une analyse critique de sources, tirer profit de démarches réflexives telles que l'approche narrative que nous présentons ci-après.

7.3 Approches liées au développement de la pensée historique

Il existe différentes approches ou scénarios d'apprentissage pour développer la pensée historique; nous avons choisi de retenir l'approche de l'empathie historique proposée par Foster (1999) et l'approche narrative (Martineau, 2010; Mayer, 1998; Schwebel, 2011; Stokes Brown, 1994). Ces approches historiques, qui encouragent une lecture contextualisée soutenue par une corroboration critique d'une variété de sources, pourraient permettre aux élèves de formuler des interprétations circonstanciées et distanciées, portées par une analyse du roman.

7.3.1 L'approche de l'empathie historique (Foster, 1999)

L'approche empathique en histoire, qui se concentre particulièrement sur des acteurs historiques (Hassani Idrissi, 2005; Martineau et Déry, 2002), nous paraît judicieuse pour étudier un roman historique puisque l'acteur ou le personnage, qu'il soit issu du passé ou de la fiction, « est le pôle privilégié des questions et attentes du lecteur » (Jouve, 1992, p. 93).

Cette approche réflexive et rationnelle est une manière de lire le passé qui tient compte du contexte historique et culturel propre à un groupe social donné : « [t]rue history depends on cautious inquiry and close examination of available evidence. [...] Inference and speculation play a role in helping historians explain gaps in the historical record, but historical empathy is not a process steeped in imagination » (p. 19).

Selon Foster (1999), l'empathie historique repose essentiellement sur six principes :

- 1) elle est un processus qui conduit à une compréhension et une explication des raisons pour lesquelles les gens dans le passé ont agi comme ils l'ont fait;
- 2) elle implique une appréciation du contexte historique et de la chronologie dans l'évaluation des événements passés. Pour faire preuve d'empathie, les élèves devraient être conscients des principaux événements, des personnalités et des cultures de la période examinée;
- 3) elle s'appuie sur une analyse et une évaluation rigoureuses des sources historiques;
- 4) elle implique une appréciation des conséquences et des actions commises dans le passé;
- 5) elle exige un sens intuitif d'une époque révolue et la reconnaissance implicite que le passé est différent du présent;
- 6) elle exige un respect, une appréciation et une sensibilité envers la complexité de l'action et des réalisations humaines (traduction libre) (p. 19).

Par cette approche empathique, les élèves seraient invités, en utilisant une variété de sources historiques, à comprendre, à expliquer et à évaluer (Foster, 1999) pourquoi, par exemple, un prêtre catholique décide de défier l'idéologie hitlérienne et de cacher

des enfants juifs ou pourquoi un militaire nazi choisit de se taire et d'aider plutôt que de dénoncer et de condamner des enfants cachés.

De plus, comme le soulignent Yeager et Foster (2001), l'empathie historique ne devrait pas reposer uniquement sur des exercices d'imagination (ex. : Imaginez que vous êtes un soldat prisonnier), de « suridentification » (ex. : Demandez aux élèves de s'identifier à un personnage historique), ou de sympathie (ex. : Encourager les élèves à sympathiser avec les enfants cachés). Selon eux, le développement de l'empathie historique chez les élèves devrait être considéré comme un processus réfléchi et actif

embedded in the historical method, involving four interrelated phases : the introduction of an historical event necessitating the analysis of human action, the understanding of historical context and chronology, the analysis of a variety of historical evidence and interpretations, and the construction of a narrative framework through which historical conclusions are reached (p. 14).

En d'autres mots, l'empathie historique serait une manière « of explaining past forms of life that were different from ours, and a disposition to recognise the possibility and the importance of making them intelligible » (Lee et Shemilt, 2011, p. 48).

7.3.1.1 Limites de l'approche de l'empathie historique

L'approche empathique définie par Foster (1999) ne nous semble pas suffisante pour pleinement explorer, puis analyser un roman historique puisqu'elles négligent la dimension affective de la lecture, qui repose notamment sur une rencontre avec un être immatériel : le personnage. Pour Foster (1999), l'empathie historique ne devrait pas être un processus imprégné d'imagination. Mais cette possible identification aux personnages et aux situations qu'ils vivent ne serait-elle pas un moyen pour les lecteurs de s'évader vers un ailleurs? (Dufays et Rosier, 2003) Ou de rappeler que, derrière chaque histoire, il y a des êtres humains qui ont vécu, rêvé, pensé, ressenti... (Jadoulle, 2015).

Une lecture qui solliciterait un point de vue à la fois passionnel et rationnel pourrait contribuer au développement de la capacité d'empathie des élèves, à « rapprocher le monde du passé et celui des élèves tout en leur faisant découvrir la largeur du fossé qui les sépare des modes de vie et de pensée de ceux qui ont vécu hier » (*Ibid.*, p. 190). Une lecture à la fois affective et distanciée d'un roman historique pourrait éveiller chez eux une sorte de compréhension soudaine, qui leur donnerait la clé dont ils ont besoin pour lire et déchiffrer le réel (Jablonka, 2014).

Par un engagement empathique dans l'expérience d'un personnage, le lecteur vivrait « a character's experience, but because he simultaneously has his own thoughts, emotions, and desires, his overall experience involves more than just that simulation » (Coplan, 2004, p. 149). Ainsi, le plaisir de lire aurait son origine dans l'imaginaire. L'intérêt suscité par le personnage romanesque ne viendrait pas de ce que le lecteur reconnaîtrait de lui-même, mais bien de ce qu'il apprendrait sur lui-même (Jouve, 1992). L'histoire vécue par un personnage, ses réflexions ou ses questionnements pourraient provoquer chez le lecteur lui-même une prise de conscience et renvoyer « [à celui-ci] par réfraction, une image de lui-même. La quête de son propre mystère, c'est d'abord celle de son altérité » (*Ibid.*, p. 235).

De plus, selon Barton et Levstik (2004), pour intéresser les élèves à l'étude de l'histoire, les enseignants devraient considérer leurs préoccupations ou leurs sentiments à l'égard des faits relatés :

without care, we could not possibly engage them in humanistic study: Students will not bother making reasoned judgments, expanding their views of humanity, or deliberating over the common good if they don't care about those things. All our concerns – whether as historians, teachers, or students – must originate in the present, because that's all we have; anything we know or believe about history derives from the questions we ask in our own lives today (*Ibid.*, p. 228-229).

Cette constatation rejoint aussi celle faite par Endacott et Brooks (2013) : « we contend that any attempt at *historical empathy* must include historical contextualization, perspective taking, and affective connection » (p. 43). Les élèves, pour faire preuve d'empathie historique, « must be able to find an affective connection between the experiences faced by historical figures and similar experiences in their own lives » (*Ibid.*, p. 46).

Ainsi, « a deeper and more holistic understanding of the past can result from the concurrent use of [historical contextualization, perspective taking and affective connection] (*Ibid.*, p. 43).

7.3.2 L'approche narrative (Martineau, 2010; Mayer, 1998; Schwebel, 2011; Stokes Brown, 1994)

L'approche narrative offre « la possibilité d'étudier le passé en le raisonnant par la construction méthodique d'un récit » (Martineau et Déry, 2002, p. 124). En recourant à des sources historiques pour interpréter un roman historique, les élèves seraient amenés à réfléchir sur la réalité historique évoquée dans l'œuvre, à lui donner des sens et des significations. Ils pourraient, par exemple, mieux comprendre pourquoi, pendant la Seconde Guerre mondiale, des parents prenaient la décision de confier leurs enfants à des inconnus.

Par ailleurs, comme le souligne Mayer (1998), la contextualisation pourrait leur permettre de mieux interpréter le document - un roman -, mais

it also helps explore the broader setting of the narrative. Students can then use their analysis of these documents to construct a hypothetical narrative that makes sense given the evidence, and to compare it to competing hypothetical constructions (p. 99).

L'exemple suivant, proposé par Martineau (2010) et inspiré de Mayer (1998), présente un scénario pédagogique qui invite à un raisonnement historique plus

proprement narratif en mettant à contribution « une démarche prenant appui sur le texte d'un roman historique et devant mener les élèves à construire un récit, comme le font les historiens » (Martineau, 2010, p. 180).

Tableau 3

L'approche narrative proposée par Martineau (2010) pour construire un
« récit historique »

Modèle	Syntaxe
Présenter le thème d'étude et inviter les élèves à lire un extrait d'un roman historique évoquant ce thème. Bien présenter le roman comme un récit de fiction.	Identification d'un thème d'étude
Suggérer que le thème ou une question à son propos soit abordé comme le font les historiens, c'est-à-dire en se basant sur des documents, en tentant d'élaborer un « récit historique ».	Problème posé
Présenter deux documents relatifs à cette situation historique montrant des perspectives opposées. Les élèves seront invités à procéder à la construction d'un récit à partir de l'analyse de ces deux documents après en avoir fait la critique et l'analyse historique.	Documentation
Les élèves analysent d'abord la nature rhétorique de chaque document. Ils doivent considérer en quoi deux documents de nature différente peuvent influencer la description des événements rapportés. Pour ce faire, ils sont aidés par des notes biographiques sur les auteurs, distribuées par l'enseignant. Ils doivent d'abord expliquer, à la lumière des notes biographiques, quel genre d'individu est l'auteur, puis dire en quoi cela peut influencer ce qu'il a écrit à propos d'un événement dans lequel il est impliqué.	Critique des sources
Ensuite, les élèves sont invités à examiner le contenu de chaque document. En fait, ils interviewent chaque auteur à travers son document pour déceler sa perspective et extraire les informations qu'il donne sur le sujet à l'étude. Ils font en fait la critique des sources.	Corroboration et collecte d'informations
Les élèves sont invités à contextualiser les deux points de vue à l'aide d'autres sources d'informations.	Contextualisation et collecte d'informations
Demander aux élèves de construire un récit descriptif ou interprétatif plausible en lien avec les objectifs poursuivis ou la question formulée au début, à la lumière de leur démarche.	Synthèse : proposition d'un récit « final »
Leur demander de décrire les étapes de la démarche qu'ils viennent de faire. Échanger avec eux sur les grandeurs et les limites du récit historique.	Objectivation

L'idée des « ateliers d'histoire ⁷⁰ » proposés par Stokes Brown (1994) et expérimentés en duo avec une enseignante d'histoire du secondaire va d'ailleurs dans ce sens. Ces ateliers reposent sur sept aspects essentiels : 1) le recours à un concept historique; 2) l'utilisation de sources primaires; 3) l'introduction de perspectives multiples; 4) la tenue d'un journal de bord; 5) la mise sur pied de groupes de discussion sur l'histoire; 6) l'intégration de cours magistraux et de réactions; 7) une activité d'écriture (*Ibid.*).

Par ces ateliers, les élèves seraient appelés à s'informer sur une période charnière de l'histoire, à travailler à partir de sources primaires, à tenir compte des perspectives de chaque document et à explorer et défendre « their own feeling and opinions in an extended piece of nonexpository writing », puis à donner leur propre interprétation de l'histoire (*Ibid.*, p. 27).

Les différentes étapes de la démarche d'enseignement de ces ateliers, qui n'ont pas été initialement développés pour étudier un roman historique,⁷¹ conduisent les élèves à créer une biographie fictive comme « major assignment, also known as narrative or fiction » (*Ibid.*, p. 90). Pour cette ultime tâche, les élèves sont appelés à inventer un personnage, à le situer dans un cadre spatio-temporel précis, puis à illustrer leur histoire par l'entremise d'une image ou d'une scène de leur choix. Pour ce faire, les élèves sont invités à tirer leur inspiration des sources (ex. : artefacts, photographies, cartes journaux ou témoignages). Selon Stokes Brown (1994), les adolescents

⁷⁰ Cette idée rappelle aussi ce que Seixas (1993b) évoque par l'expression « community of inquiry in the classroom » (p. 310), dont la mise en œuvre repose en grande partie sur la médiation par les enseignants.

⁷¹ Stokes Brown (1994) et sa collègue se sont toutefois interrogées sur la pertinence d'utiliser une œuvre littéraire : « One important question we faced was whether or not to require all students to read one book [...]. Doing this would provide a common core of knowledge and vicarious experience, but we didn't have enough copies or enough time » (p. 24). Elles ont aussi mis en relief la difficulté d'une interaction entre les disciplines : « A tour October meeting we brainstormed what firsthand materials we might use [...]. But that raised another question – could we persuade the English department to work with us and assign some Holocaust literature during the same weeks we were presenting our unit? The idea seemed simple enough, but we knew it wasn't » (p. 22).

can feel a strong empathy with historical characters. They like to hear about individual stories of courage, challenge, pain, and triumph. By learning about people in the past, they identify and work through personal decisions and issues. Adolescents like to know facts, information, and even chronology – not as abstract material, but as connected to real people in the past and their own questions and decisions (p. 15).

Ces « ateliers d’histoire » expérimentés par Stokes Brown (1994) sont bien sûr appelés à être revisités. Ils sont des propositions qui peuvent être concrétisées et explorées de différentes manières par les enseignants (*Ibid.*). Le manque d’entraînement des élèves à la discussion, la difficulté pour certains à mettre en mots leur analyse des sources ou leur perception négative de leur capacité à accomplir la tâche demandée (*Ibid.*) peuvent constituer des obstacles à la réalisation d’une telle démarche.

Les quatre approches proposées par Schwebel (2011), bien qu’insistant sur des éléments constitutifs différents, visent à souligner « three discrete (if related) tasks of historical study: *doing history* through investigative research, reading historically, and thinking historiographically » (p. 164). Ces pistes permettraient aux élèves de se familiariser avec diverses « techniques and, ideally draw on each as they read independently » (p. 164). Ces approches partagent « an appreciation of literature’s unique capacity to transport readers into the disorienting world of the past » (*Ibid.*).

La première approche, « Doing History, The Novel as Springboard for Investigate Research » (p. 164), sert de lecture « tremplin » pour un travail d’investigation historique. Cette approche devrait être privilégiée lorsque le roman contient un mélange d’événements et de documents réels et fictifs ou que l’auteur fait explicitement référence aux sources primaires qui ont inspiré son récit. En guise de clôture, les élèves pourraient écrire leur appréciation critique de l’œuvre ou un prolongement au roman en empruntant le point de vue d’un des personnages, puis justifier leur choix narratif.

La deuxième approche, « Looking for Argument and Subtext, The Novel as Tool for Historical Reading » (p. 168), vise à amener les élèves à comprendre comment « narrative structures shape the way we talk about the past ». Pour ce faire, l'œuvre devrait préférablement être organisée « around a literacy trope » (p. 168). Comme travail final, les élèves pourraient être invités à associer l'œuvre lue avec un texte qui offre une interprétation différente du même cadre spatio-temporel. Cette approche, comme la première, aiderait les élèves à comprendre que l'histoire est une interprétation, une construction qui peut être révisée.

La troisième proposition de Schwebel (2011), « Considering Context, The Novel as Tool for Historical Reading » (p. 171), est une extension possible de la seconde approche. Le roman historique serait un outil pour lire à la manière d'un historien. Cette approche est suggérée pour travailler des romans dits « plus anciens », qui ont « enjoyed a long and storied reception history » (*Ibid.*). Cette approche invite les élèves à porter une attention particulière « to historical context and shifting historiography ».

Enfin, sa dernière proposition, « Reading Historically, Thinking Historiographically, Novel Pairings » couvrirait un spectre plus large. L'idée du « pairing ⁷² » est à la base de cette approche pédagogique qui favoriserait la compréhension de l'historiographie et de « the impact contemporary politics and sensibilities can have on interpretations of the past » (p. 174).

L'enseignant, qui désire travailler un roman historique à partir de l'une de ces approches, doit au préalable choisir

a novel of high literacy quality, a book that develops students' appreciation for language, characterization, and complexity of plot. Such literature invites reader identification, thereby cultivating students' empathy for the historical actors featured and stimulating students' "need to know" about

⁷² Cette idée rappelle la technique des regroupements de livres ou « texts sets » (ex. : Crawford et Zygouris-Coe, 2008; Lupo, Strong, Lewis, Walpole et McKenna, 2018) ainsi que l'approche par « réseaux » (ex. : Martel, Cartier et Butler, 2015; Tauveron, 2002).

the past. Historical fiction is recognized as literature in this teaching strategy, but it is read with attention to its role as interpreter of the past (*Ibid.*, p. 160-161).

7.3.2.1 *Limites de l'approche narrative*

Bien que les propositions de Martineau (2010), de Stokes Brown (1994) et de Schwebel (2011) mettent en lumière le potentiel didactique du roman historique, elles ne nous semblent pas suffisamment développées pour favoriser à la fois une lecture littéraire et historienne : toutes trois négligent la dimension participative et affective. En effet, peu est dit sur la capacité du texte à influencer sur le comportement du lecteur (Jouve, 1992). La lecture d'un roman peut devenir un formidable outil d'introspection (Dufays et Rosier, 2003) si on l'exploite tous ses potentiels. Les réflexions que le texte pourrait susciter au cours de la lecture réveilleraient des sensations ou des souvenirs, ou comporteraient des leçons, (Jouve, 1992) auxquels le lecteur, sans les livres, n'aurait jamais accès (Dufays et Rosier, 2003). La lecture d'un roman pourrait susciter chez lui certaines réactions et éveiller une résonance au plus profond de lui :

Si bizarre à première vue que semble le rapprochement, le roman le plus élaboré et les divertissements les plus apparemment grossiers, ou du moins primitifs, de la foire et des parcs d'attractions ont en commun quelque chose de fondamental : sur les manège à nacelles rapides, sur le Grand Huit, dans le tambour tournant où la force centrifuge vous plaque à la paroi, mais aussi dans le Train fantôme, les galeries de monstres, les labyrinthes ou devant les miroirs déformants, tout comme la fiction littéraire, il s'agit bien d'éprouver, de mettre en jeu son identité, son unité même, si difficilement bricolée, de pousser aussi loin que possible, parfois jusqu'à une légère nausée, l'expérience ludique des limites, et de l'altérité. Car ces frousses glapissantes, ces vertiges physiques, ces figures grotesques, ces reflets ridicules, c'est vous *quand même* ! (Picard, 1986, p. 159)

Telle pensée, telle observation à laquelle le lecteur aurait accès par les mots, les paroles ou les opinions d'un personnage pourrait faire surgir, par rapprochement d'idées, une prise de conscience qui, cette fois, serait celle du sujet lisant (Jouve, 1992).

Amener les élèves à réagir au texte semble donc être un incontournable afin de vérifier et de valider la compréhension et l'interprétation des élèves :

Educators should make deliberate space for students to express their reactions to historical content, to make moral judgments, and to use these responses to motivate actions in the present. Reflection activities should prompt students to develop a stronger awareness of needs around them and a sense of agency to respond to these needs (Endacott et Brooks, 2013, p. 54).

Cette réaction passerait inévitablement par l'analyse des personnages, qui sont « à la fois le point d'ancrage essentiel de la lecture (il permet de la structurer) et son attrait majeur (quand on ouvre un roman, c'est pour faire une rencontre) » (Jouve, 1992, p. 261), et par celle de l'univers narratif (ex. : cadre spatio-temporel, thème, vraisemblance, actions, style de l'écriture), notions et éléments survolés par Martineau (2010), Stokes Brown (1994) et Schwebel (2011). Que signifie guider l'analyse littéraire et la réponse du lecteur au besoin? Comment un lecteur peut-il observer l'évolution psychologique d'un personnage? Le choix d'un statut de narration en particulier peut-il modifier la perception du lecteur? Les thèmes (ex. : injustice, souffrance, enfance, guerre) et la manière dont ils sont traités ont-ils un effet sur le lecteur? Le choix du lieu et de l'époque peut-il influencer le discours, les actions ou les motivations d'un personnage ou la compréhension et l'interprétation de l'intrigue? À notre sens, toutes ces questions, et d'autres, gagneraient à être approfondies pour que l'on puisse aider les jeunes lecteurs à devenir à leur tour des narrateurs de l'histoire, des apprentis en mesure de bâtir un récit interprétatif et créatif dont la plausibilité est renforcée par un travail d'investigation reposant sur trois procédés combinables : « la fouille, la rencontre, l'expérience » (Jablonka, 2014, p. 166). Le sens de ces procédés, qui renvoie au mode de pensée historien, sera précisé au chapitre IV.

Cela dit, les quatre propositions de Schwebel (2011) nous semblent les plus achevées⁷³ puisqu'elles considèrent, contrairement à Martineau (2010) et Stokes Brown (1994), l'œuvre de fiction dans son entièreté et abordent le roman comme moyen pour décroisonner les savoirs.

La proposition de Martineau (2010) ne tire pas parti des différentes possibilités qu'offre l'étude d'un roman historique en tant qu'œuvre intégrale. Le roman semble plutôt fournir un prétexte pour inviter les élèves à expérimenter la démarche historique; cette approche néglige la dimension participative et affective de la lecture littéraire. Par ailleurs, dans le modèle proposé par Martineau (2010), qui vise de manière implicite à familiariser les élèves avec la critique des sources, la corroboration et la contextualisation, la première étape consiste à lire un extrait d'un roman historique évoquant le thème à l'étude. Ce choix d'entamer la démarche par un fragment peut-il avoir des effets sur la contextualisation des points de vue? Sur l'interprétation de l'extrait? Ce morceau a en effet été choisi. De plus, l'extrait, bien que présenté comme un passage tiré d'un récit de fiction historique, n'est pas situé par rapport à l'ensemble du roman ni justifié par rapport au thème à l'étude.

Quant aux « ateliers d'histoire », ils semblent avant tout miser sur la capacité des élèves à manifester de la sympathie envers des acteurs historiques : « history comes most alive for teenagers when it connects them with an awareness of their own identities » (Stokes Brown, 1994, p. 72). Par ailleurs, comme l'utilisation d'un roman est considérée comme « optional extra credit », les difficultés de lecture qu'il pose pour les jeunes lecteurs demeurent dans l'ombre et le silence.

⁷³ Toutefois, nous nous interrogeons sur la nécessité de proposer une approche distincte selon le type de roman historique étudié — la mise sur pied avant la lecture de « la carte d'identité » du document (Jadoulle, 2015, p. 159) par les élèves ne serait-elle pas une manière de revoir ou de simplifier ce découpage?

7.4 Conclusion sur les approches didactiques

En résumé, les observations issues de notre analyse des quatre approches sélectionnées (la DSEL (Lecavalier et Richard, 2010), l'approche pragmatique (Dumortier, 1999; 2004), l'approche empathique (Foster, 1999) et l'approche narrative (Martineau, 2010; Mayer, 1998; Stokes Brown, 1994), nous conduisent au constat suivant : ces approches, bien que pertinentes, sont insuffisantes pour permettre aux élèves de développer à la fois leur compétence de lecteur et leur mode de pensée historien. La DSEL et l'approche pragmatique gagneraient à approfondir les enjeux rationnels de la lecture en concevant le roman historique comme un outil d'enseignement apte à développer la pensée historienne des élèves grâce aux questions qu'il suscite. Les approches empathique et narrative, quant à elles, pourraient davantage exploiter les enjeux passionnels de la lecture et considérer la puissance évocatrice des personnages de fiction, des émotions qu'ils provoquent ou des décors qui les mettent en scène. La lecture littéraire et historienne que nous souhaitons proposer pourrait, par conséquent, valoriser le potentiel d'un croisement disciplinaire pour analyser en profondeur un roman historique et, ultimement, contribuer à la formation de lecteurs réflexifs et critiques.

8. SYNTHÈSE

Le roman historique constitue un instrument d'apprentissage pertinent afin d'aider les élèves à saisir les clés qui leur permettront d'entrer, puis d'explorer un texte littéraire, car il peut, par l'intermédiaire de situations stimulantes, mobiliser les potentialités des élèves (Meirieu, 1987, dans Rouxel, 1996). En effet, l'enseignement du texte littéraire, comme celui de l'histoire, gagnerait de ce croisement qui favorise l'intégration des savoirs et des approches, plutôt que vers leur cloisonnement (Fourez *et al.*, 2002). Les textes – certains textes – retrouvent avec l'approche historique une pertinence et une densité qu'une lecture purement « littéraire », non informée du contexte [...], ne peut leur faire atteindre » (Thiry, 1999, p. 20).

En soutenant les élèves dans la lecture littéraire d'un roman historique et en leur offrant un cadre de réflexion critique (Martel, 2013) qui sollicite la pensée historique, les élèves seront appelés à s'interroger, à « établir des relations entre l'œuvre lue, son contexte de production, son contenu, [ses] acquis et le savoir historique admis » (*Ibid.*, p. 22). Comme « la réflexion n'exclut jamais l'émotion » (Dufays et Rosier, 2003, p. 6), les élèves en se sentant interpellés par les personnages ou les situations du texte, en se posant des questions à propos de l'œuvre, en s'instruisant en lisant ou en découvrant de nouvelles façons d'écrire ou de nouveaux sens, pourraient éprouver une satisfaction intellectuelle (*Ibid.*). Par une lecture littéraire et historique d'un roman historique, les élèves seraient invités à étudier un objet sous différents regards disciplinaires, à tirer profit de ces apports pour enrichir leur compréhension d'une œuvre de fiction, à prendre en compte « la dimension construite et interprétative de l'histoire » (Bouhon, 2014, p. 38). Les principaux éléments sur lesquels repose une lecture littéraire et historique d'un roman historique sont présentés en annexe B.

Enfin, une lecture littéraire et historique d'un roman historique pourrait contribuer à la réflexion sur les différents modes de lecture liés aux spécificités du récit de l'historien et celui du romancier. Les élèves pourraient ainsi mieux saisir à « quels "protocoles" ils acceptent de se plier quand ils considèrent l'écrit qu'ils entament comme un roman historique ou comme un récit d'historien » (Dumortier, 1996a, p. 97). Les élèves, amenés à considérer les traits spécifiques de chaque récit, à examiner le roman historique comme une source secondaire qui met en scène le passé, apprennent à mieux lire les textes, à exercer leur pensée critique, à adopter une perspective historique pour ressentir les expériences vécues d'un personnage et éventuellement les comprendre.

9. QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

À la fin du premier chapitre, nous avons formulé la question générale de recherche qui nous a menée à une réflexion théorique : Comment élaborer une approche permettant le développement conjoint de la lecture littéraire et de la pensée historienne lors de la lecture d'un roman historique en classe de français au secondaire?

Pour répondre à cette question, l'objectif général suivant a été retenu : élaborer, à la lumière du cadre de référence, une approche qui tient compte des éléments constitutifs de la lecture littéraire et du mode de pensée historien pour comprendre et interpréter un roman historique en classe de français au secondaire.

De cet objectif général, un objectif spécifique a été dégagé : illustrer autour d'un roman historique notre proposition d'approche croisée de la lecture littéraire et historienne.

TROISIÈME CHAPITRE MÉTHODOLOGIE

Dans cette troisième partie, nous présenterons la méthodologie retenue en justifiant la recherche théorique et spéculative dans laquelle nous nous inscrivons. Nous exposerons la démarche utilisée pour élaborer l'approche croisée de la lecture littéraire et historique d'un roman historique en classe de français au secondaire. Ensuite, nous traiterons de la qualité et de la validité des écrits recensés sur lesquels repose l'analyse.

1. METHODOLOGIE

Le choix d'une méthodologie en particulier découle majoritairement de la manière dont le problème de recherche a été posé (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons choisi d'effectuer une étude théorique et spéculative qui s'appuie sur des données qualitatives⁷⁴, en l'occurrence une recension des écrits. Van der Maren (1996) utilise l'adjectif spéculative pour qualifier « un travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques » (p. 134). Van der Maren (*Ibid.*) précise aussi que, comme la recherche empirique, la recherche spéculative

vise la théorisation, mais elle s'en différencie dans la mesure où elle ne travaille pas sur des données empiriques, sur des traces ou des inscriptions qu'elle aurait produites pour appuyer son argumentation.

⁷⁴ La recherche peut se distinguer « sur la base de la méthode en produisant soit des données numériques par la recherche quantitative, soit des données narratives par la recherche qualitative » (Fortin, 2010, p. 13). Strauss et Corbin (2004, dans Lejeune, 2014) utilisent « le terme de recherche qualitative pour définir tout type de recherche qui amène des résultats produits ni par des procédures statistiques ni par d'autres moyens de quantification » (p. 19). La recherche qualitative exclurait, selon cette définition, la quantification (Lejeune, 2014).

Cependant, la théorisation ne peut se faire à partir de rien : même la recherche spéculative a besoin d'un matériel, soit au moins de quelques autres énoncés théoriques produits antérieurement ou ailleurs (*Ibid.*).

L'analyse qualitative de données, pour sa part, est « une démarche discursive de reformulation, d'explication ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 11). C'est une activité humaine qui éveille la curiosité, la sensibilité et la conscience attentive et qui fait appel à l'intelligence humaine (*Ibid.*). Elle permet au chercheur de poser un regard sur des phénomènes en vue de les comprendre et de les interpréter (*Ibid.*). Le sens se révèle donc au centre de toute analyse qualitative (*Ibid.*)

La recension des écrits relative à notre objet d'étude sert donc d'assise scientifique à l'élaboration de l'approche croisée que nous désirons proposer. Il s'agit d'un corpus intertextuel⁷⁵, constitué d'énoncés « produits par plusieurs auteurs sur un thème ou par un seul auteur s'adressant à des lecteurs différents dans des situations variées, mais aussi à identifier les différences dans les conditions de production de ces énoncés (Van der Maren, 1996, p. 135). Ce type de corpus permet « de dégager ce qui est commun, ce qui est partagé par les énoncés au-delà des variations contextuelles » (*Ibid.*) en permettant de souligner « la souplesse des formulations autour du noyau notionnel » (*Ibid.*, p. 136). Dans d'autres mots, ce type de corpus est « sensible aux effets de tendance centrale » (*Ibid.*). Dans le cadre de notre projet, nous ne ferons pas l'analyse systématique de chacun des énoncés contenus dans les écrits recensés. Nous allons plutôt nous inspirer de cette démarche, ce qui nous apparaît conforme aux objectifs poursuivis par cette recherche.

⁷⁵ Van der Maren (*Ibid.*) a identifié trois possibilités de corpus selon l'objet de la spéculation : 1) le corpus unique; 2) le corpus intertextuel; 3) le corpus contrasté. Le corpus contrasté, contrairement au corpus intertextuel, « permet d'éclairer la richesse des écarts, des tensions entre les énoncés : il permet de se faire une représentation de l'éventail des significations » (*Ibid.*, p. 136).

1.1 Le travail du chercheur théorique et spéculatif

Selon Martineau, Simard et Gauthier (2001), et notre propre constat, la recherche théorique et spéculative a été peu décrite dans les manuels de méthodologie. Mais, ce « relatif silence » (*Ibid.*, p. 25) n'est-ce pas une preuve de la complexité de baliser ce type de recherche qui repose sur un « “brassage d'idées” productif où le chercheur se laisse littéralement prendre afin de produire une œuvre inédite, à la fois subjective, nourrie par l'intuition et l'imagination, et objective, fruit d'une argumentation rationnelle et d'une interprétation rigoureuse des textes et des concepts » (*Ibid.*, p. 26)? Ainsi, ce qui différencie la recherche théorique de la recherche empirique, c'est la manière dont le chercheur traite son objet d'étude qui est l'homme (Gohier, 1998), objet qui, par « sa mouvance, sa complexité, sa diversité et sa contextualité, échappe à toute formalisation » (p. 275).

Dès lors, la recherche théorique et spéculative se révèle un processus créatif : l'imagination étant le don le plus important de l'analyste (*Ibid.*). Toutefois, dans la recherche théorique et spéculative,

il ne s'agit pas de créer une œuvre artistique, mais bien de donner un sens à un objet en le construisant. Imaginer, construire, réfléchir, communiquer donc ! Imaginer ou séjourner longtemps dans les textes, les articles ou les thèses qui touchent au thème que l'on étudie. Interroger ce qui est digne de l'être. Ouvrir des questions « porteuses »; construire ou mettre en forme, proposer un nouvel arrangement qui donne à voir autrement, à penser l'inédit; réfléchir ou spéculer patiemment, circuler entre l'intuition vive et l'argumentation raisonnée; communiquer ou agencer les arguments en vue de persuader (*Ibid.*, p. 9).

L'élément déclencheur du travail de création du chercheur théorique et spéculatif est une intuition (*Ibid.*), intuition qu'il devra par la suite vérifier et confirmer en soumettant à un questionnement les textes d'autres chercheurs qui se sont intéressés au même sujet (*Ibid.*).

1.1.1 *L'intuition initiale à l'origine de cette recherche*

L'une des premières marques d'intégrité à exiger d'un chercheur est de faire état de sa subjectivité vis-à-vis le sujet étudié quant à ses idéologies et à ses intérêts (Gingras et Côté, 2009) puisque, ceux-ci influencent inévitablement la recherche et la perspective selon laquelle l'objet est étudié. En éducation, le thème d'une recherche se révèle d'autant plus pertinent s'il s'insère dans les préoccupations des praticiens et des décideurs concernés par ce domaine (Chevrier, 2009).

C'est en tant qu'enseignante de français au secondaire que l'idée de notre recherche est née. Travaillant avec nos élèves la lecture d'œuvres complètes, dont celle du roman historique, et observant de façon récurrente les mêmes difficultés année après année, nous avons commencé à nous interroger sur l'origine de ces difficultés et sur la manière la plus efficiente d'accompagner nos élèves. Notre parcours de formation nous ayant permis d'acquérir un ensemble de savoirs propres à notre discipline (Martineau *et al.*, 2001), nous avons pu prendre conscience de l'existence d'un problème à résoudre. De manière implicite, notre bagage de connaissances nous avait ouvert « les yeux aux choses » (*Ibid.*, p. 8).

Nous nous étions, dès lors, de manière naturelle engagée dans une réflexion didactique, percevant des difficultés de lecture chez nos élèves, puis tentant de trouver des solutions devant nous conduire à une amélioration. C'est donc une intuition qui est à la base de notre travail de recherche, intuition personnelle que nous avons voulu vérifier, puis structurer en lui donnant un sens. Ainsi, comme le mentionnent Selltiz, Wrightsman et Cook (1977, dans Lenoir *et al.*, 2012), le choix de notre sujet de recherche a été avant tout déterminé et conditionné par ce qui nous interpelait personnellement : « Nous ne sommes donc pas “neutres”⁷⁶ par rapport à la réalité, nous la percevons différemment selon notre expérience personnelle » (Gingras et Côté, 2009, p. 21).

⁷⁶ Le mot « neutres » est entre guillemets dans le texte de Gingras et Côté (2009).

1.1.2 *Le travail préalable à une recherche spéculative*

Avant de produire son propre travail de recherche, l'analyste spéculatif doit interpréter, critiquer et confronter les textes qui l'ont précédé afin d'avoir une représentation assez exhaustive du sujet traité, d'exprimer d'une manière plus précise sa question de recherche et de proposer une problématique originale (Martineau *et al.*, 2001). Ce passage obligé dans la littérature scientifique et professionnelle constitue « un exercice d'interprétation, un travail d'herméneutique et d'analyse conceptuelle » (*Ibid.*, p. 12). En côtoyant de près la littérature spécialisée qui touche au champ investigué, le chercheur trouve les auteurs qui lui permettront de construire un réseau de textes (*Ibid.*). Son travail de recherche « implique un va-et-vient entre la cueillette de données et l'analyse du matériel » (*Ibid.*, p. 8), entre la lecture et la critique :

Lecture, c'est-à-dire se faire éponge afin de s'imbiber des savoirs acquis sur le sujet. Critique, c'est-à-dire prise de distance par rapport aux écrits des autres. Et pourquoi une lecture critique ? Parce que la prise de conscience d'un problème suppose nécessairement une insatisfaction à l'égard d'un ensemble d'idées, de thèses, de connaissances ou d'argumentations. Il y a problème parce que les théories et explications n'apparaissent pas totalement satisfaisantes pour le chercheur (*Ibid.*).

Autrement dit, la vive impression d'un manque à combler et le désir, voire l'espoir d'y proposer une solution, d'ouvrir sur une nouvelle piste d'amélioration dans son domaine, se fondent sur une certaine insatisfaction pour laquelle il s'engage à apporter un éclairage nouveau (*Ibid.*).

1.1.3 *Les trois axes fondamentaux de la recherche théorique et spéculative*

Selon Martineau *et al.* (2001), la recherche théorique et spéculative requiert une méthodologie particulière qui s'articule autour de « trois axes fondamentaux : 1) l'interpréter; 2) l'argumenter; 3) le raconter » (p. 4). Ce type de recherche vise à montrer à l'aide d'une argumentation les conclusions de l'analyse (*Ibid.*).

1.1.3.1 *L'interpréter*

Comme nous l'avons abordé précédemment, la première étape du chercheur théorique et spéculatif consiste à s'appropriier les textes, à s'en imprégner. Tout ce travail d'analyse et de mise en relation des textes forme le premier axe présenté par Martineau *et al.* (2001) : l'interpréter. C'est cette lecture critique de la littérature spécialisée qui renvoie principalement à l'herméneutique. De ce fait, le rôle « de l'interprète prend une dimension supplémentaire du fait que son apport est bien plus qu'une lecture d'un texte, il est une contribution au *sens* même de ce texte (...) » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 114).

La construction faite par le chercheur est donc le résultat d'une observation et d'un questionnement qui donne accès à un sens possible (Martineau *et al.*, 2001), qui ouvre sur de nouvelles dimensions (*Ibid.*). Toutefois,

le dialogue véritable repose sur l'acceptation de notre faillibilité, de notre finitude et de notre insertion historique. Comprendre suppose de s'enrichir du point de vue de l'autre, de s'y confronter, de se l'approprier et de le dépasser. En ce sens, comprendre est une expérience d'apprentissage (*Ibid.*, p. 15).

1.1.3.2 *L'argumenter*

Selon Gohier (1998), la crédibilité d'une recherche repose notamment sur la « mise en œuvre d'un regard critique et d'un appareil argumentatif qui constituent la charpente même de l'édifice théorique » (*Ibid.*). Ce deuxième axe identifié par Martineau *et al.* (2001) est donc une construction argumentative qui renvoie à la rhétorique (*Ibid.*).

Le chercheur théorique et spéculatif en sciences de l'éducation doit développer une argumentation rigoureuse qui sera en mesure d'anticiper « les contre-arguments pouvant venir de son auditoire cible. C'est en cela qu'il construit une argumentation

rhétorique » (*Ibid.*, p. 20). Selon Wenzel (1990), « as a theoretical study, rhetoric is about how people influence one another through language and other symbolic modes of expression. Applied to argument, then rhetoric helps to explain how arguments are made and interpreted by people » (p. 15). Autrement dit, le point de vue rhétorique considère l'argument tel un processus employé dans le but de persuader⁷⁷ (Gohier, 1998). C'est son efficacité qui fait de l'argument un bon processus (*Ibid.*).

1.1.3.3 Le raconter

Selon Martineau *et al.* (2001), les deux premiers axes de la méthodologie liée à la recherche théorique et spéculative apparaissent insuffisants. Selon eux, ces deux axes doivent être complétés par un troisième qui est, « d'une part l'occasion d'un dialogue avec une certaine littérature et, d'autre part, le lieu d'une argumentation visant à convaincre un auditoire » (*Ibid.*, p. 20). Dès lors, le chercheur, pour convaincre de la pertinence de sa recherche, doit s'assurer d'une cohérence entre les parties, cohérence discursive qui passe nécessairement par l'écriture (*Ibid.*). C'est aussi, selon Gohier (1998), l'un des critères qui assure la crédibilité théorique de la recherche.

1.2 La pertinence de la recherche théorique et spéculative

Le chercheur qui entreprend une recherche de type théorique doit « viser l'efficacité sur le plan théorique, la solidité sur le plan logique et, enfin, la transparence sur le plan dialectique » (Gohier, 1998, p. 278). La méthode utilisée, quant à elle, viendra cautionner la crédibilité de la recherche (*Ibid.*).

Comme le souligne Gohier (*Ibid.*), pour ce type de recherche, « les avancées théoriques sont aussi importantes que les recherches purement empiriques et l'histoire des idées nous prouve que les unes et les autres se sont constamment inter-fécondées »

⁷⁷ Cette précision nous rappelle l'allusion que fait Todorov (1987) à propos de Platon, c'est-à-dire que, dans les tribunaux, c'est la persuasion qui prévaut contre la vérité, et persuader relève de la vraisemblance.

(p. 270). Ce type de recherche doit donc mettre de l'avant des énoncés théoriques qui permettront de faire avancer les connaissances : « Dans le domaine de l'éducation, cette contribution peut se faire soit en accroissant « les connaissances pluridisciplinaires sur le phénomène éducatif, [soit en fournissant] des orientations praxéologiques pour mieux assurer les actions entreprises dans ce champ » (AECSE, 1993, dans Gohier, 1998, p. 274).

De plus, « l'histoire – même contemporaine – de l'éducation prouve au contraire que ce sont souvent des réflexions ou encore des énoncés théoriques, sans assises expérimentales, qui sont à l'origine des réformes pédagogiques et curriculaires » (*Ibid.*, p. 268). Ainsi, selon Gohier (*Ibid.*), « la pertinence des énoncés à caractère théorique par rapport au domaine, ici l'éducation, leur caractère novateur et leur valeur heuristique seront les critères premiers pour juger du bien-fondé de l'apport d'une recherche théorique » (p. 274).

2. TRAVAIL SOUS-JACENT A LA PRESENTE RECHERCHE

Dans le cadre de notre recherche, pour répondre à l'axe d'interpréter identifié par Martineau *et al.* (2001), et ainsi identifier les principales approches didactiques liées à l'enseignement de la lecture littéraire et au mode de pensée historien qui font appel aux enjeux passionnels et rationnels, nous avons été appelée à faire une recension méthodique et rigoureuse des écrits qui soutiennent des approches en lecture littéraire ou des recommandations formulées par des didacticiens de l'histoire. Par la suite, la réalisation d'une analyse attentive, effectuée à partir de la grille de lecture présentée dans notre cadre de référence nous a permis d'examiner, puis de sélectionner les documents pertinents selon les critères que nous nous étions donnés. Par conséquent, il s'est avéré essentiel d'adopter une attitude active et critique au regard de nos lectures afin de sélectionner les principales approches littéraires et historiennes cohérentes avec notre objectif de recherche : élaborer, à la lumière du cadre de référence, une approche qui tient compte des éléments constitutifs de la lecture littéraire et du mode de pensée

historien pour comprendre et interpréter un roman historique en classe de français au secondaire.

Comme soulevé par Gohier (1998), la méthode utilisée pour mettre en lumière les éléments importants des écrits recensés peut être de divers ordres. Pour notre part, nous avons choisi d'effectuer une analyse conceptuelle qui vise à « dégager le sens et les possibilités d'application d'un concept ou d'une notion, en identifiant les constituants du champ sémantique de ce concept ou de cette notion et ses interactions avec d'autres champs » (Van der Maren, 1996, p. 139) :

L'analyse conceptuelle tentera de dégager, par diverses comparaisons, quelle est l'intention ou la compréhension du concept et quelle est son extension ou son étendue (*Ibid.*).

Ainsi, l'analogie étant à la base de notre raisonnement, nous avons procédé à une extension. Selon Van der Maren (1996), par l'étendue ou l'extension,

on entend ce qu'un concept peut dire de plus lorsqu'il est utilisé dans certaines situations; il s'agit alors d'examiner quelles sont les différentes situations (ou les sujets) auxquelles ce concept s'applique, à quelles conditions il peut s'y appliquer et quelles nuances (ou modalités de sens) cette application introduit par rapport à l'intention (p. 139).

L'analogie, quant à elle, permet au chercheur de produire des énoncés originaux et riches (Gohier, 1998). C'est parce qu'elle « consiste en la mise en œuvre d'un schématisation verbal qui peut ouvrir et interpréter un espace de pensée qu'elle peut être heuristiquement féconde » (*Ibid.*, p. 280). Ainsi, ayant délimité les concepts de lecture littéraire et de pensée historique dans notre cadre de référence, nous sommes plus à même de cerner ce que ces concepts veulent dire, à quels sujets ils peuvent s'appliquer « et à quelles significations ces applications conduisent » (Van der Maren, 1996, p. 140). Nous avons donc jugé pertinent d'explorer de quelle manière la lecture littéraire et la pensée historique étaient opérationnalisées, puis d'identifier les éléments communs : cette mise au jour des « relations entre les composantes des

différents [textes] [...] au niveau des opérationnalisations » (*Ibid.*, p. 142) permet ainsi de structurer l'approche croisée que nous souhaitons élaborer. Pour ce faire, nous avons été appelée à mettre en relation des écrits de nature scientifique et professionnelle, dont la valeur et la pertinence sont déterminantes pour poser les fondements de l'approche croisée. Nous avons donc mené la recension des écrits à la base de notre réflexion sur certains critères de crédibilité.

2.1 La qualité et la validité du corpus

La crédibilité d'une recherche théorique et spéculative repose notamment sur la recension des écrits. En effet, la recherche doit « faire appel à un corpus théorique « autorisé » en se référant à des auteurs significatifs dans le domaine » (Gohier, 1998, p. 275). Selon Van Der Maren (1996), quatre critères sont à considérer : 1) l'accès aux sources; 2) l'exhaustivité; 3) l'actualité; 4) l'authenticité (p. 136). Pour notre part, ce sont les trois premiers critères qui ont guidé notre recherche documentaire : le critère d'authenticité étant, selon nous, un élément constitutif des trois autres.

2.1.1 L'accès aux sources

Le premier critère, qui fait écho à la notion de corpus théorique « autorisé » soulignée par Gohier (1998), exige d'examiner la nature des sources utilisées par le chercheur pour constituer son corpus de documents : « s'agit-il d'un corpus de *première main* ou de *seconde main*? » (Van der Maren, 1996, p. 136). Ainsi, le chercheur est appelé à faire une recension méthodique et rigoureuse des écrits. Par une recension de la littérature spécialisée, le chercheur dresse avec précision un bilan des principales pratiques ou recommandations validées de son objet de recherche. Cela présuppose qu'il est en mesure de bien comprendre les diverses publications scientifiques et d'en exploiter les données utiles à la documentation de son étude (Fortin, 2010). Par conséquent, c'est la manière d'utiliser la documentation scientifique qui assure entre autres la crédibilité de la recherche spéculative. Pour notre part, dans le cadre de ce projet de recherche, nous nous sommes assuré de préconiser la prudence :

nous avons privilégié, dans toute la mesure du possible, les textes originaux que nous avons par la suite interprétés (Van der Maren, 1996). La responsabilité de l'interprétation des auteurs cités nous est donc imputable.

2.1.2 *L'exhaustivité*

Comme il a été dit précédemment, le choix des textes cités peut poser problème : certains textes ne feront pas partie du corpus et « auraient pu ou auraient dû l'être » (Van der Maren, 1996, p. 137). Selon Gohier (1998), « la circonscription de l'objet d'étude et la complétude ou l'exhaustivité théorique » (p. 275) servent de balises pour fonder la crédibilité théorique de la recherche. Toutefois, il faut « relativiser le concept de complétude en sachant qu'il s'agit là d'une exigence idéale qui, une fois relativisée, sert de point de repère pour évaluer comparativement les théories » (*Ibid.*). En effet, il est « impossible et inutile que la réflexion porte sur la totalité et l'intégralité des textes qui touchent au problème posé » (Van der Maren, 1996, p. 137). Le chercheur doit donc faire des choix, choix qui lui demandent de sélectionner des textes pertinents (*Ibid.*). Il doit aussi respecter l'intégrité des textes : une « erreur fréquente consiste [...] à remplacer le sens technique par le sens commun, ce qui permet d'appuyer, par un discours scientifique malmené, une déclaration que ce discours n'appuie pas » (*Ibid.*, p. 138). Pour limiter ce risque, nous avons, par exemple, recouru à la citation directe et défini des termes polysémiques. Enfin, nous croyons par le choix des auteurs et des ouvrages cités être parvenue à une certaine exhaustivité en ce qui concerne notre sujet d'étude.

2.1.3 *L'actualité*

Le chercheur doit construire l'objet d'étude en l'inscrivant dans la continuité de ce qui s'est fait dans une discipline particulière au regard du but poursuivi (Fortin 2010). Il doit donc composer un corpus qui recueille des écrits « représentatifs de l'état actuel du discours se rapportant à cette notion, et non pas se contenter de ce qui s'en disait il y a vingt et quelque années » (Van der Maren, 1996, p. 138). C'est ce que nous

avons fait en constituant notre corpus de documents. En effet, pour aborder notre objet de recherche, nous avons essayé de nous rapporter autant aux travaux contemporains qu'aux textes de vulgarisation spécialisée ou professionnelle récents.

2.2 Justification du choix du roman

Au deuxième cycle du secondaire, la lecture annuelle d'au moins cinq œuvres complètes, permettant d'aborder des univers et des auteurs différents, est prescrite (Hébert, 2004). Le curriculum québécois actuel n'impose aucun corpus aux enseignants : seulement quelques indications « quant à l'accessibilité, à la qualité et à la diversité des genres, des styles, des thèmes, des époques et des provenances » sont données (Richard, 2006b, p. 67).

Par conséquent, le choix des œuvres étudiées, soit le programme de formation en littérature repose sur la concertation entre les enseignants, principalement entre collègues de la même année (Dezutter, Morissette, Bergeron et Larivière, 2005), sur les représentations qu'ont les enseignants eux-mêmes de la littérature (Dezutter *et al.*, 2012) ou, dans une moindre mesure, sur des propositions faites par différents spécialistes extérieurs, dont les bibliothécaires ou les libraires (Dezutter *et al.*, 2005). De plus, le choix des enseignants est restreint par des contraintes d'ordre financier ou matériel (Dezutter, 2004). Le document sur la *Progression des apprentissages au secondaire* (MELS, 2012), qui présente des balises génériques claires aux enseignants (Dufays *et al.*, 2015), les obligations curriculaires, les finalités poursuivies (Dezutter *et al.*, 2012) ou l'accessibilité d'une œuvre en format numérique peuvent également influencer le choix des enseignants.

Le choix du corpus est donc un enjeu majeur, car chacune des œuvres étudiées constitue une pièce maîtresse afin de permettre aux élèves de se constituer un bagage culturel signifiant et de développer leur compétence en lecture littéraire. Ceci renforce l'idée qu'avant d'insérer une œuvre dans leur corpus, les enseignants doivent

s'interroger sur ce qu'ils désirent travailler à partir de celle-ci. Inévitablement, cette réflexion leur permettra de faire une sélection plus éclairée. D'ailleurs, il importe que les enseignants choisissent autant que possible des œuvres qui les interpellent; « ils sauront d'autant mieux les faire découvrir et les faire apprécier par leurs élèves » (Simard, 1996, p. 47). De plus, « il est essentiel que l'enseignant identifie les romans dignes d'intérêt dans la perspective des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit auprès de ses élèves » (Martel, 2008b, p. 18).

Le choix de l'œuvre, première « action pédagogique » (Dumortier, 1996b, p. 105) de l'enseignant de français, est donc déterminant pour « faire découvrir et apprécier la valeur propre de la fiction romanesque » (*Ibid.*, p. 112), car « nous ne pouvons pas tabler sur un commun intérêt *a priori* » pour l'Histoire ou pour le roman historique (Dumortier, 2004, p. 60), nous devons le « susciter » (Dumortier, 1996a, p. 105). De ce fait, il importe de mettre en place toutes les conditions favorisant de telles rencontres avec l'objet littéraire, soit le roman historique dont la singularité réside dans la prémisse que l'auteur propose au lecteur : plonger dans un monde imaginaire qui entremêle éléments fictionnels et historiques (Daspre, 1975).

Enfin, lorsqu'un enseignant choisit de proposer une œuvre à une classe, « il ne le fait pas seulement en tenant compte des déterminations internes de la situation (les élèves, leur connaissance, le moment du cours), mais aussi en fonction de tout ce qu'il a engrangé de concepts, de conduites langagières, de théories, et de textes dans des situations antérieures » (Ronveaux et Dufays, 2006, p. 201).

En résumé, le choix des titres à inscrire au programme « gagnerait à être pensé en fonction de trois critères à combiner : les intérêts spontanés de l'élève, les goûts du professeur et les nécessités de la culture commune⁷⁸ » (Simard *et al.*, 2010, p. 252). Selon le programme de recherche, visant à dresser un portrait des pratiques des

⁷⁸ Transmettre des références culturelles communes est un enjeu associé à l'enseignement de la littérature. Cette dimension plus « transmissive » suppose le choix « et la mise en évidence d'un certain corpus » (Simard *et al.*, 2010, p. 333).

enseignants québécois des niveaux primaire, secondaire et collégial, institué en 2004, et réalisé auprès de 768 répondants (Dezutter *et al.*, 2012), la sélection du corpus, pour sa part, semble être influencée par quatre principales raisons, présentées ci-dessous en ordre décroissant d'importance :

- 1) raisons financières et matérielles : budget limité, le coût élevé de certains livres, la présence de séries dans l'école, l'absence de matériel didactique;
- 2) raisons liées aux élèves : la difficulté de rencontrer leurs intérêts et de trouver des œuvres adaptées à leur niveau de compréhension, la difficulté de trouver des livres qui plaisent aux garçons;
- 3) raisons liées aux enseignants : le manque de temps, d'informations, limites de la concertation;
- 4) raisons liées aux œuvres : le nombre de pages trop élevé et le degré de complexité de certaines œuvres (Dezutter, 2004, p. 85).

2.2.1 Justification du roman choisi : *L'enfant de Noé de Schmitt (2004)*

Belgique, 1942. À la Villa Jaune, le père Pons accueille, sous de fausses identités, des enfants juifs, dont le personnage principal : Joseph Bernstein, un jeune garçon juif de 7 ans. Même si ces enfants doivent prétendre être chrétiens pour assurer leur survie, le père Pons tient à s'assurer, dans la mesure du possible, que ces enfants se souviennent de leur origine. S'ensuit une série de péripéties qui plongera Joseph, dorénavant Bertin et âgé de 6 ans, au cœur d'une quête identitaire. Cette quête le conduira notamment à comprendre ce qu'implique être juif durant la Seconde Guerre mondiale et à sentir les contrecoups de cette période sombre. Les lecteurs de ce roman sont invités à revisiter le passé tel que construit par Schmitt (2004) en le considérant comme possible et probable (Pomian, 1989).

De ce fait, en entrant dans ce roman par la démarche de l'historien, les élèves seraient appelés à s'engager dans une lecture affective et distancée pour comprendre un roman historique qui cerne une réalité historique sensible : les enfants cachés en territoire occupé pendant la Seconde Guerre mondiale. En analysant le roman conjointement avec des documents historiques, les élèves pourraient ainsi mieux

comprendre en quoi le simple fait de s'appeler Bernstein est « catastrophique » (Schmitt, 2004, p. 31). Ils utiliseraient leurs connaissances du contexte historique pour porter un jugement éclairé sur une période de l'histoire. Ils seraient appelés à faire une lecture historienne et sophistiquée qui leur permettrait une distanciation critique.

L'intrigue imaginée par Schmitt (*Ibid.*) peut donc servir de point de départ pour amener les élèves à expérimenter les différentes étapes de la méthode historique (Boutonnet, 2015), à mieux lire, comprendre et interpréter un roman historique. Dès les premières pages de ce roman, l'élève est invité à s'interroger sur les raisons qui poussent des parents à se séparer de leurs enfants ou à se poser des questions sur les motivations qui conduisent un individu à désigner « aux nazis les juifs qu'il reconnaît afin qu'ils les arrêtent » (Schmitt, 2004, p. 29). En demandant aux élèves, par exemple, d'identifier les causes de l'adoption d'une nouvelle identité, ils pourraient être invités à analyser différents facteurs présents dans le roman et à les compléter à l'aide d'autres ressources. Par un travail de corroboration, les élèves pourraient aussi voir de quelle manière la fiction et l'histoire peuvent s'entrecroiser ou se heurter. L'œuvre de Schmitt (*Ibid.*), qui est parsemée de précisions factuelles, constitue donc un bon outil pour entamer un travail d'investigation sur une réalité sociale complexe : l'Holocauste.

De plus, par l'intermédiaire des situations vécues par les personnages, ce récit se révèle un bon moyen d'aider les élèves à se représenter le monde et à apprendre les difficiles rapports que chaque individu peut entretenir avec l'autre. Le racisme et la discrimination vécus par les Juifs qui résidaient en Belgique, ou l'hostilité à laquelle se heurte la solidarité agissante et maternelle de la comtesse de Sully témoignent bien de l'atmosphère particulière d'une époque où choisir de mentir ou de dénoncer peut avoir des effets considérables.

Le lecteur, au contact des différents personnages, a accès à une ouverture sur le monde; il apprend, mais d'une tout autre façon. En partageant, par exemple, la colère de Mademoiselle Marcelle contre ceux qui s'attaquent à des enfants, le lecteur est

amené à s'interroger sur les mesures anti-juives, sur les sens et significations d'affirmations telles que « Actuellement, j'ai deux collections en cours : ma collection tzigane et ma collection juive. Tout ce que Hitler veut anéantir » (Schmitt, 2004, p. 62) ou « Nous autres, les enfants cachés, nous devons revenir à la réalité afin d'apprendre, comme on reçoit un coup sur la tête, si nous appartenions toujours à une famille ou si nous demeurions seuls sur terre... » (*Ibid.*, p. 11). Par la résistance de certains personnages ou leur adhésion, le lecteur voit également de l'intérieur les conséquences des choix individuels et collectifs. Nombreux sont les élèves qui considèrent le passé comme s'il avait été déterminé à l'avance, comme si les événements qui le façonnent devaient se dérouler ainsi (Seixas et Morton, 2013). Par conséquent, la lecture de ce roman pourrait les inviter à approfondir leur réflexion, à réfléchir sur pourquoi, après la guerre, « [o]n ne retrouve pas ses parents, juste en les embrassant » (Schmitt, 2004, p. 110), pourquoi, en 1942, avoir six ans était plus prudent (*Ibid.*), puis à procéder à une comparaison avec d'autres documents.

Ce roman, en intéressant les élèves au destin de quelques personnages et en leur offrant de constater l'étroite interrelation entre la fiction et une réalité (Pomian, 1989), pourrait favoriser l'engagement des élèves. Par sa lecture en profondeur, les élèves pourraient réaliser qu'ils sont eux-mêmes des acteurs de l'histoire (Jadoulle, 2015), que leurs décisions ou leurs actions ont aussi une portée effective⁷⁹.

3. ETHIQUE ET DEONTOLOGIE

La présente recherche ne nécessitait pas la participation de participants. De ce fait, aucune demande d'évaluation n'a été soumise au comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke.

4. LIMITES DE LA RECHERCHE

⁷⁹ Voir l'analyse, appuyée sur les pistes de lecture proposées par Clark (2008), présentée en annexe C. Cette analyse permet de mieux circonscrire cette œuvre littéraire, de voir de quelle manière elle constitue un « bon » roman historique.

Notre recherche comporte certaines limites. Dans un premier temps, notre travail s'est articulé autour d'une seule œuvre historique : *L'enfant de Noé* de Schmitt (2004). D'autres recherches pourraient être effectuées, et ce, afin d'étendre le questionnement sur d'autres genres narratifs ou d'examiner d'un autre point de vue l'objet d'étude choisi. Dans un deuxième temps, une expérimentation concrète de notre approche croisée en classe de français au secondaire pourrait contribuer à sa validation empirique. Une recherche terrain pourrait venir « confirmer, infirmer ou encore contribuer à transformer » (Gohier, 1998, p. 269) notre proposition avec des données factuelles.

QUATRIÈME CHAPITRE RÉSULTATS

Dans cette quatrième partie, nous élaborerons, à la lumière du cadre de référence, une approche croisant la lecture littéraire avec le mode de pensée historien pour étudier un roman historique en classe de français au secondaire⁸⁰. Nous proposons une illustration de cette approche par l'étude du roman *L'enfant de Noé* de Schmitt (2004).

1. ELABORATION D'UNE APPROCHE CROISEE

Dans le même esprit que Dumortier (2001), et en conservant l'idée de canevas de tâches laissant une grande latitude aux enseignants, nous désirons proposer un modèle d'approche croisée, sans toutefois le présenter comme la panacée susceptible de résoudre tous les problèmes liés à la lecture d'un roman historique. Notre modèle d'approche se veut flexible. Les activités proposées peuvent être adaptées à chaque groupe classe et prendre plusieurs formes. Ces activités peuvent être modifiées par les enseignants à la lumière de leur pratique, des objectifs poursuivis ou des ressources disponibles dans le milieu. Elles sont des propositions qui leur permettront d'aborder différents éléments du roman et de les lier à leur pratique.

Le dictionnaire en ligne *Usito* (s.d.) définit d'ailleurs le mot « approche » comme une manière « d'aborder une question, un sujet ». C'est donc bien une approche que nous souhaitons proposer; une approche reposant sur ce que nous avons exposé dans le cadre de référence.

⁸⁰ Cette approche, bien que dédiée à la classe de français, aurait tout avantage à être prise en charge par les enseignants de français et d'histoire.

Enfin, Dumortier (2004) a choisi d'utiliser l'expression « approche pragmatique » pour travailler spécifiquement le roman historique en classe de français. Pour notre part, nous préférons utiliser l'adjectif « croisée », puisque celui-ci renvoie explicitement à notre désir de préconiser à la fois une lecture littéraire et historienne du roman historique. Les dimensions affective et distanciée de la lecture littéraire et historienne sous-tendent la mise en œuvre de cette approche en classe.

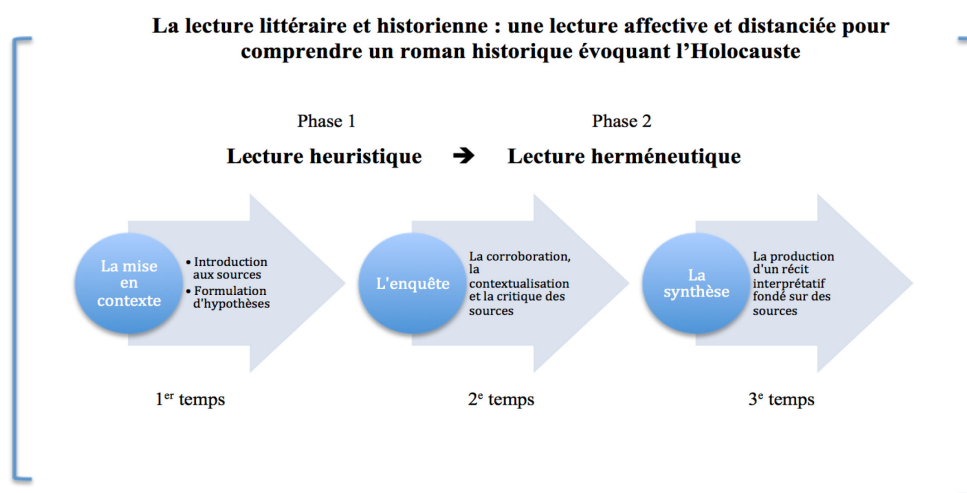
1.1 Une approche fragmentée, en trois temps et deux phases

Cette partie comporte une présentation générale de la structure de l'approche que nous proposons, puis une illustration, à l'aide de l'œuvre *L'enfant de Noé* (2004), de la forme que chacun des trois temps pourrait prendre en classe de français.

1.1.1 Présentation de la structure générale

Le schéma qui suit présente les principaux éléments sur lesquels repose l'approche croisée :

Schéma 1



Afin de soutenir les élèves dans la lecture d'un roman historique, nous avons choisi de fragmenter l'approche croisée en trois temps: 1) la mise en contexte; 2) l'enquête; 3) la synthèse. Non seulement ce choix présente un intérêt pragmatique (Tauveron, 2002), mais il est motivé par notre désir de placer l'élève dans « les meilleures conditions pour comprendre » un roman (Giasson, 1990, p. 34). En effet, étant donné que la lecture du roman historique peut, notamment par l'univers référentiel (connaissances historiques, géographiques ou politiques) que ce roman propose à son lecteur, constituer une difficulté non négligeable, le choix de fragmenter stratégiquement le récit semble justifié (Tauveron, 2002). La lecture d'une œuvre pourrait, par conséquent, être fragmentée de façon à mettre en lumière une circonstance particulière liée à la réalité sociale évoquée par le roman.

Nous avons également choisi de distinguer, parallèlement à ces temps, deux phases qui marquent un changement de posture dans l'acte de lire-apprécier : une lecture heuristique (découverte) et une lecture herméneutique (interprétative). La première phase encourage les élèves à découvrir le texte par eux-mêmes (Tauveron, 2002) et leur permet d'effectuer un certain « repérage dont les résultats seront examinés et réinvestis par la seconde » (Gervais, 2006, p. 136).

Toutefois, contrairement à Riffaterre (1983), qui propose une lecture heuristique consistant pour le lecteur à lire de manière autonome l'ensemble du texte en suivant le déploiement syntagmatique, nous croyons pertinent, avant d'encourager une lecture longue et individuelle du roman⁸¹, de sensibiliser les élèves aux spécificités du document par une amorce guidée et de diriger d'emblée l'attention « des élèves sur les caractéristiques de l'histoire et, éventuellement, de la narration, à propos desquelles » l'enseignant peut les interroger à la fin de leur lecture (Dumortier, 2001, p. 249). Ces mêmes éléments les aideront d'ailleurs dans leur compréhension de l'œuvre. Cette façon de faire, bien qu'orientant la première lecture des élèves, confère du sens à la

⁸¹ Nous faisons ici référence à la lecture *in extenso* de Tauveron (2002) ou à ce que Gervais (2006) appelle lecture extensive.

lecture du roman tout en laissant aux jeunes lecteurs une certaine liberté (*Ibid.*). Le tableau qui suit présente un résumé de ces principaux éléments :

Tableau 4

1^{er} temps : la mise en contexte

Introduction aux sources

Activités proposées avant la lecture de l'œuvre

- La mise sur pied d'une carte d'identité;
- L'observation des indices de surface.

Activités proposées après la lecture de pages préalablement choisies⁸²

- Les personnages et leurs actions : Qui? Quoi? Où? Quand?
- Les mots-clés et les sources iconographiques;
- Une consigne générale : Pourquoi?

➤ **Phase 1 : Lecture heuristique**

La deuxième phase, quant à elle, consiste à effectuer une relecture guidée du roman, un retour et un approfondissement de la compréhension du roman par la sélection d'extraits liés à un concept central du roman (Gervais, 2006). C'est ce que nous désignons par l'enquête. Il s'agit ici d'utiliser la première lecture comme tremplin pour la seconde (*Ibid.*), de manière à approfondir certaines parties du roman et de favoriser chez les élèves une lecture à la fois littéraire et historique de celui-ci.

Selon l'œuvre choisie, différentes activités pourraient être proposées aux élèves afin de les amener à établir des liens entre le travail du romancier et celui de l'historien, entre la lecture littéraire et la pensée historique, ou encore entre l'œuvre littéraire et les sources historiques. Par exemple, pour le roman *L'enfant de Noé* (2004), nous pourrions découper le récit de sorte que chacune des parties mette en évidence une

⁸² Pour le roman *L'enfant de Noé* (2004), nous suggérons les pages 13 à 22.

circonstance particulière liée à la Seconde Guerre mondiale, particulièrement à la réalité des enfants cachés, la méconnaissance de cette réalité pouvant faire obstacle à l'interprétation des élèves. Le tableau suivant propose un exemple de découpage du texte et de sélection d'extraits, basé sur des concepts centraux de l'enseignement et de l'apprentissage de l'Holocauste, sujet qui sert de toile de fond au roman analysé, et des éléments liés à la lecture littéraire d'un roman.

Tableau 5
2^e temps : l'enquête

Le roman : une source à interpréter Phase 2 : La lecture herméneutique			
Découpage proposé selon les événements (pages) et extraits choisis	Concepts centraux liés au sujet du roman choisi et notions liées à la lecture d'un récit (l'univers narratif)	Activités proposées liées à l'empathie historique : corroborer, contextualiser et critiquer les sources	Intention éducative
Partie 1 : p. 9 à 43 Extrait : 30 à 43	Les mesures anti-juives L'univers narratif : La narration et le point de vue; Les personnages (leurs valeurs, leurs actions, leurs motivations; leurs réflexions); L'intrigue; Le cadre spatio-temporel; Les thèmes (ex. : guerre, famille, amitié, religion).	Utilisation du témoignage; Visite (physique ou virtuelle) du Musée de l'Holocauste Montréal et exploitation d'une variété d'outils (ex. images d'archives, artefacts, documents, documentaires); Utilisation d'un réseau d'œuvres traitant de la réalité des enfants cachés lors de la Seconde Guerre.	L'intention éducative poursuivie par l'enquête est de favoriser la compréhension et l'interprétation de l'œuvre. Le roman de Schmitt (2004) repose sur une narration à la première personne, empreinte d'innocence, mais qui est aussi révélatrice d'une incompréhension : celle d'un enfant incapable de comprendre une situation, de saisir le sens de l'histoire et d'appréhender le monde. Le lecteur, en suivant la quête identitaire du jeune narrateur, Joseph Bernstein, est convié à une réflexion sur les tensions raciales et sociales d'une époque, ainsi que sur les sens et les significations de la clandestinité pendant la Seconde Guerre mondiale.
Partie 2 : p. 43 à 98 Extrait : 60 à 77	La vie pendant Reprise des éléments de l'univers narratif		
Partie 3 : p. 99 à 114 et relecture p. 9 à 11	La libération Reprise des éléments de l'univers narratif		
Partie 4 : p. 115 à 120	La vie après Reprise des éléments de l'univers narratif		

Ainsi, les élèves seraient tenus d'apprendre à chercher les origines d'une réalité sociale, à s'informer sur son contexte et à s'interroger sur les croyances, les attitudes et les valeurs des acteurs historiques (Lee et Shemilt, 2011). Le roman, au-delà des personnages dépeints, des thématiques traitées ou du cadre spatio-temporel choisi, soulève des questions susceptibles d'aider les élèves à appréhender le monde dans lequel ils vivent et d'éveiller des résonances au plus profond d'eux.

En nous inspirant des six principes de l'approche empathique (Foster, 1999) explicités dans le cadre de référence, nous avons conçu ce deuxième temps comme une tentative de comprendre, d'apprécier et d'évaluer de façon critique les faits historiques présentés par le roman, c'est-à-dire d'effectuer une lecture contextualisée. Ce deuxième temps a également pour but de soutenir les élèves dans leur compréhension d'une œuvre de fiction en les invitant à s'interroger sur l'univers narratif, composé des différents éléments qui structurent la mise en récit.

En corroborant, contextualisant et critiquant des sources historiques, les élèves auraient la « possibilité non seulement intellectuelle, mais physique de sortir du texte pour aller vérifier ce qui est affirmé » (Jablonka, 2014 p. 239). Dès lors, la fictionnalisation de l'histoire et le statut incertain des faits dans l'étude d'un roman historique sont riches d'un réel potentiel didactique pour développer la pensée historienne, mais aussi pour expérimenter la lecture littéraire : « Replacée au sein d'un raisonnement historique, fécondée au contact d'un problème, encadrée par une enquête, la fictionnalisation du monde devient un écart productif, une prise de distance qui a pour but de comprendre » (*Ibid.*, p. 212).

La synthèse que nous proposons est la production d'un récit interprétatif centré sur l'un des acteurs du roman. Il s'agit de produire un récit qui s'appuie sur des sources, mais aussi de réagir personnellement à la lecture du roman. Le tableau 6 illustre ce troisième temps.

Tableau 6
3^e temps : la synthèse

La mise en relation des sources
Activités proposées <u>après</u> la lecture de l'œuvre <ul style="list-style-type: none"> • Production d'un récit fondé sur des sources; • Réaction.

Le choix de centrer le produit final, qui reprend l'idée de la synthèse historique (Martineau, 1997), sur un personnage est motivé par le rôle important que jouent dans tout récit ces êtres de papier, «étant par définition associés à toute représentation d'action» (Gervais, 2006, p. 140) et constituant l'un des éléments centraux de l'attention du lecteur (*Ibid.*). Les élèves sont appelés à raconter le parcours d'un personnage en prouvant à la fois leur maîtrise et leur appropriation du récit de fiction et de l'histoire de l'événement étudié. Ils deviennent à leur tour des narrateurs de l'histoire. Chacun, à leur manière, est invité à narrer une histoire qui représente le mieux la période évoquée en situant le personnage choisi dans le temps et l'espace.

De plus, comme le soulignent Foster et Padgett (1999), les élèves

must synthesize their research into a narrative structure so that they can appreciate that the choice and arrangement of words play an important role determining the flavor of any historical account. Having to produce a written study helps students understand the vital role that evidence plays determining what (and whose) story gets told (p. 362).

Enfin, la compréhension de l'œuvre amène les élèves à saisir les parallèles ou les différences qu'on peut établir entre un temps fort historique et leur époque; ils sont invités à réfléchir par exemple sur les raisons qui poussent le personnage principal, cinquante ans après la Libération, à commencer une collection (Schmitt, 2004). Cette compréhension de l'œuvre pourra aussi conduire les élèves à réagir sur des questions sociales, politiques ou individuelles dont la résonance se prolonge encore aujourd'hui.

1.2 Les activités d'accompagnement de la lecture

Différents outils ou moyens (ex. : carnet, journal, cahier, entretien, discussion ou cercle de lecture) peuvent être utilisés en accompagnement de la lecture. Ils permettent aux élèves de consigner leurs réflexions, de conserver des traces de leur travail sur le texte et d'interagir autour de leur lecture. Dans notre approche, les élèves seront amenés à exploiter en alternance les formes de production écrite et orale en complément de la lecture et à exprimer et faire partager ainsi leurs commentaires, leurs réactions et leurs interprétations, ce qui pourrait avoir pour effet d'aider l'enseignant à « mieux comprendre le fonctionnement lectural de ses élèves, établir des profils de lecteurs et adapter ses interventions » (Tauveron, 2002, p. 102).

1.2.1 *Le cahier de notes et la discussion*

L'utilisation d'un cahier de notes, qui pourrait être bâti selon une grille de lecture centrée sur le type récit, en l'occurrence le roman (Dufays *et al.*, 2015), pour réfléchir et organiser sa pensée pourrait aider le jeune lecteur à consolider sa réflexion, puis l'amener à considérer les traits spécifiques d'un roman historique, à apprendre à mieux lire les textes et à exercer sa pensée critique. Selon les résultats issus d'une recherche menée auprès d'élèves américains du primaire, le fait pour un élève de mettre en mots ce qu'il vient de lire pourrait avoir une incidence positive sur sa compréhension en lecture (Graham et Hebert, 2011).

Parce qu'elle encourage la circulation des idées, la discussion à visée pédagogique peut permettre aux élèves de poser des questions sur l'œuvre, de découvrir des interprétations auxquelles ils n'avaient pas pensé, de mieux comprendre la symbolique de certains passages ou d'exprimer et de justifier leurs points de vue. Les échanges en petits ou grands groupes peuvent être l'occasion pour les élèves de vivre « l'expérience du conflit interprétatif, de la relativité d'un point de vue, des différentes inflexions de lecture possibles » (Dufays *et al.*, 2015. p. 179). Comme le souligne Martineau (2010), la discussion est une stratégie essentielle, car « elle permet, outre de

donner l'occasion aux élèves de consolider leurs connaissances historiques [ou littéraires] et même d'en construire d'autres à la faveur des échanges, de poursuivre et d'atteindre des visées pédagogiques supérieures au plan cognitif» (p. 135). Endacott et Brooks (2013) précisent aussi que lorsque les élèves

are asked to consider questions in small groups or as a whole class, they are able to hear and respond to different ideas. If students discuss with each other the types of personal connections they are able to form to the experiences of the past peoples, they have a larger pool of affective responses to draw from in their attempts to empathize. Classroom discussion enables teachers to hear how students are thinking and feeling about the evidence at a formative (p. 50).

1.2.2 La carte et la ligne du temps

Pour renforcer la compréhension historique des élèves, différentes stratégies d'enseignement, qui sollicitent activement l'élève et le conduisent à en apprendre davantage sur un événement particulier, peuvent être mises en place. Ainsi, à la suite de l'analyse effectuée dans le cadre de référence, nous avons retenu notamment les techniques de la carte et de la ligne du temps dans le cadre de l'approche croisée pour accompagner les élèves tout au long de la lecture. Ces techniques, empruntées à la classe d'histoire, pourraient faciliter la compréhension du cadre spatio-temporel ou l'analyse des retours en arrière, des ellipses temporelles, et ce, tout au long de la lecture du roman. Situer l'intrigue dans l'espace et le temps, sur une carte et une ligne du temps, pourrait aussi être l'occasion de contextualiser les mots-clés des pages lues en leur donnant un sens « historique ».

1.2.2.1 La carte

Pour situer sur une carte la réalité dépeinte dans un roman, les élèves sont appelés à traduire l'information et à approfondir progressivement leur compréhension du cadre spatial de l'œuvre. La carte est le seul outil « qui permet de positionner les objets les uns par rapport aux autres en fonction de leurs coordonnées géographiques (latitude, longitude et parfois altitude) » (Mérenne-Schoumaker, 2014, p. 35). Ainsi, voir sur une carte les lieux décrits ou visités par un personnage pourrait permettre aux élèves de mieux saisir, entre autres, les enjeux de la société décrite et contribue à renforcer la vraisemblance du récit. L'utilisation de cartes pourrait aussi amener les élèves à s'interroger sur les relations ou proximités spatiales et sur les organisations territoriales (*Ibid.*). Dans le cas de *L'enfant de Noé* (2004), par exemple, les cartes historiques de type politique pourraient permettre aux élèves de comprendre la montée du nazisme en Europe et, parallèlement, d'établir des liens avec l'intrigue du roman, dans lequel le récit est marqué d'une tension dramatique différente selon l'année évoquée.

En effet, en observant sur des cartes l'évolution de l'Occupation entre 1939 et 1945⁸³, les élèves seraient en mesure de constater, par exemple, de quelle manière Schmitt (2004) restitue un climat orageux – celui de la Seconde Guerre mondiale – en insufflant au récit, par le biais d'un narrateur enfant, une certaine légèreté, voire une certaine naïveté, et en jouant ainsi sur le contraste entre les émotions qu'éprouve le personnage principal et la noirceur des faits dépeints dans le roman.

De plus, en accompagnant la lecture d'un roman historique d'une carte interactive, les élèves pourraient comprendre plus facilement pourquoi, par exemple, rejoindre l'Espagne en 1942 en traversant la France, sans faux papiers, constituait un voyage périlleux (Schmitt, 2004) : <http://histoire.museeholocauste.ca/fr/carte/guerre-persecutions-massacres>

⁸³ Nous pensons, par exemple, à la carte interactive proposée par le Musée de l'Holocauste Montréal : <http://histoire.museeholocauste.ca/fr/carte/guerre-persecutions-massacres>

La carte devient ainsi «un moyen pour penser l'espace, pour développer un raisonnement spatial » (Mérenne-Schoumaker, 2014, p. 40). En observant la carte et en étant amenés à réfléchir sur ce qu'est la vie dans un pays «occupé», les élèves pourraient saisir ce que représente vraiment partir « pour un long voyage à Malines » (*Ibid.*) ou pourquoi les personnages, au début du roman de Schmitt (*Ibid.*), regrettent de ne pas avoir suivi « tante Rita au Brésil » (*Ibid.*, p. 19).

1.2.2.2 La ligne du temps

La construction d'une ligne du temps pourrait aussi aider à constater la non-linéarité d'un récit et les changements dans l'ordre chronologique. Par exemple, le roman de Schmitt (2004) ouvre sur un retour en arrière (analepse) : « J'avais dix ans. Trois ans plus tôt, mes parents m'avaient confié à des inconnus. Depuis quelques semaines, la guerre était finie » (*Ibid.*, p. 11).

L'utilisation d'une ligne du temps lors de la lecture d'un roman pourrait donc fournir aux élèves un format tangible, utile pour contextualiser le roman (Hébert et Éthier, 2009) et représenter des dates ou des données abstraites (Crawford et Zygouris-Coe, 2008).

1.3 Présentation détaillée : la mise en contexte (1^{er} temps)

Dès le départ, l'enseignant conduit les élèves vers l'adoption d'une posture historienne pour l'analyse de l'œuvre étudiée, de son contenu et de sa fiabilité d'un point de vue historique.

1.3.1 La mise sur pied de la carte d'identité du document

L'enseignant invite les élèves à s'intéresser au contenu possible de l'œuvre, à établir le contexte de production et à identifier l'auteur et son intention. Il amène les

élèves à identifier ce roman comme source secondaire, à dresser « la carte d'identité » du document (Jadoulle, 2015, p. 159) et à voir que « des protocoles de lecture » sont souvent offerts visiblement, et que des « pactes » sont sollicités et tacitement souscrits (Picard, 1986, p. 164). Le tableau suivant fournit un exemple de carte d'identité pour le roman analysé.

Tableau 7

Exemple de la carte d'identité de *L'enfant de Noé* (2004)

<p>L'auteur et l'intention de communication Quelle est l'identité de l'auteur? Pourquoi a-t-il écrit ce livre?</p>	<p>Éric-Emmanuel Schmitt (1960 —): dramaturge, nouvelliste et romancier notoire, Schmitt est un auteur franco-belge qui a été maintes fois primé pour ses œuvres touchantes et bouleversantes. Le roman <i>L'enfant de Noé</i> (2004) conclut le <i>Cycle de l'Invisible</i>, cycle traitant des religions, qui comprend quatre œuvres : <i>Milarepa</i> (1997) sur le bouddhisme, <i>Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran</i> (2001) sur le soufisme et <i>Oscar et la Dame rose</i> (2002) sur le christianisme.</p> <p>L'œuvre de Schmitt (2004) se présente d'abord comme une fiction dont l'objectif premier est de divertir son lecteur. Toutefois, cette œuvre est aussi un document, une source secondaire, un objet d'étude qui, comme l'histoire, permet d'introduire de « l'intelligibilité dans la vie des disparus, dans nos existences pleines de bruit et de fureur, afin que le monde soit moins confus, la réalité moins opaque » (Jablonka, 2017, p. 140).</p>
<p>Nature du document Quelle est la provenance du document? Est-ce un témoignage ou une fiction? Est-ce une traduction? Est-ce un extrait ou une œuvre intégrale?</p>	<p>Roman publié en France aux éditions Albin Michel (le Livre de Poche). Texte intégral. 123 pages.</p>
<p>Date de publication Quelle est la date de publication de l'œuvre? Quelle est la distance temporelle entre la date de publication et l'événement dont il est question dans l'œuvre?</p>	<p>2004</p> <p>L'intrigue du roman, pour sa part, commence en 1942 et se termine cinquante ans après la Libération.</p>
<p>Destinataire À qui est destiné ce document?</p>	<p>Toute personne désirant lire un roman ou un récit de fiction qui évoque l'Holocauste ou apprécie les livres de Schmitt. Dans le cas présent, un élève qui doit lire ce livre dans le cadre de la classe de français.</p>

Ce choix d'amorcer l'approche croisée par l'examen de la crédibilité du témoignage livré par l'œuvre nous semble pertinent, puisqu'il permettra aux élèves « d'identifier et de situer les acteurs » et leurs actions (*Ibid.*, p. 160), et de réfléchir d'emblée sur l'une des difficultés que pose la lecture d'un roman historique : la tendance à croire que les faits exposés dans une histoire sont vrais (Barton et Levstik, 2004).

La mise en exergue de ces informations pourra servir de base pour alimenter une discussion sur la distinction entre le récit de l'historien et le récit de fiction et une réflexion sur l'authenticité des faits rapportés. Les élèves, au fait qu'un roman peut refléter certains compromis historiques, pourront d'entrée de jeu s'interroger sur les informations et les interprétations que nous livre un roman historique sur la Seconde Guerre mondiale et dans quelle mesure celles-ci sont généralisables (Jadoulle, 2015). Autrement dit, ils seront progressivement amenés à « porter un jugement sur la crédibilité de la source d'information » (Giasson, 1990, p. 147).

1.3.2 L'observation des indices de surface

L'enseignant présente aussi aux élèves les principaux éléments du paratexte du roman choisi et leur demande d'anticiper l'histoire en fonction de ces éléments. Cette présentation a pour but d'amener les élèves à exprimer ce que l'illustration et la quatrième de couverture proposent ou annoncent en sollicitant leur imagination. L'enseignant les aide à formuler leurs idées en les questionnant ou leur demandant d'explicitier ce qu'ils avancent. Par ce questionnement, l'enseignant sollicite aussi la création d'inférences pragmatiques liées aux connaissances antérieures des élèves. Par exemple, il pourrait demander à un élève d'expliquer ou de préciser les raisons qui le poussent à affirmer que le roman traitera du nazisme (ex. : la page de couverture présente un jeune garçon portant l'étoile jaune ou la croix gammée nazie figurant en arrière-plan). Les éléments soulevés lors de cette discussion pourront être notés au tableau par l'enseignant. Après avoir discuté avec les élèves, l'enseignant leur présente

l'œuvre en leur indiquant que ce roman sera l'objet d'étude des prochains cours. Cette activité a pour but, d'une part, de susciter l'engagement des élèves par la formulation d'hypothèses de lecture, et d'autre part, d'amener les élèves à prendre conscience de l'importance d'un titre ou d'une couverture illustrée, en interprétant les indices de surface clés afin d'anticiper le contenu d'une œuvre (Giasson, 1990; Tauveron, 2002). L'enseignant demande aux élèves de consigner leurs idées dans leur cahier de notes, dans lequel ils travailleront ultérieurement lors de la lecture du roman. L'enseignant pourrait y revenir à la fin de la lecture de l'œuvre, et ce, afin de discuter du choix de l'illustration ou du titre pour ce récit.

1.3.3 Les personnages et leurs actions

Pour amener les élèves à comprendre les objectifs spécifiques poursuivis par cette lecture et à confirmer ou infirmer leurs premières impressions ou hypothèses de départ, il nous semble pertinent de les inviter, d'une part, à lire individuellement des pages du roman (p. 13 à 22) afin de leur permettre de « faire connaissance » avec le texte (Jadoulle, 2015, p. 159), et d'autre part, à réfléchir en groupe-classe sur les personnages mis en scène et les actions. En effet, non seulement ces données d'identification pourront être réinvesties lors de la lecture ou à la fin de celle-ci (*Ibid.*), mais elles peuvent les « sensibiliser à cette délicate question de la connaissance du passé et à la valeur de la réponse – relativiste – qu'apporte un roman historique » (Dumortier, 2004, p. 72). En amorçant la lecture de l'œuvre par les personnages et leurs actions, l'enseignant peut réactiver les connaissances antérieures « utiles sinon indispensables à la compréhension de l'intrigue » (*Ibid.*, p. 74). Nous proposons donc de commencer la lecture du texte par quatre questions qui s'inspirent de la première aire de questionnement relative à l'histoire, proposée par Dumortier (2001).

Tableau 8

Données d'identification : les personnages mis en scène et les actions

	Question	Exemple d'application avec <i>L'enfant de Noé</i>
Qui?	Identification des personnages susceptibles d'influencer l'action ou de la modifier.	Joseph (un enfant) et sa mère
Quoi ⁸⁴ ?	Identification des actes ou des moyens utilisés pour atteindre un but.	Joseph et sa mère sont dans un tramway. À l'entrée de soldats allemands, sa mère décide soudain qu'il est temps pour eux de descendre. Ils vont rendre visite à la comtesse de Sully, à qui sa mère le confie pour le protéger.
Où?	Identification du ou des lieu(x) qui situe(nt) l'histoire dans un cadre sociogéographique.	Bruxelles
Quand?	Identification du ou des moment(s) qui situe(nt) l'histoire dans un cadre sociohistorique.	1942

Pour répondre à ces questions, les élèves pourraient aussi devoir acquérir des notions préalables sur le contexte historique qui sont nécessaires à l'appréciation du roman (*Ibid.*).

1.3.4 Les mots-clés et les images

Il ne s'agit pas ici de définir avec les élèves certains mots ou de leur fournir un glossaire des termes relatifs à l'Holocauste, étape peu utile dans la compréhension d'un récit (Dumortier, 2001, 2004; Tauveron, 2002), mais plutôt de les conduire, dès l'entrée dans le roman, à comprendre la charge sémantique et symbolique attachée à des

⁸⁴ Nous avons choisi d'insérer les questions *Comment? Dans quel but? et Pour quelles raisons?* proposées par Dumortier (2001, p. 287) sous la question *Quoi?*. Ce choix est motivé par l'interrelation directe de ces questions pour comprendre l'une des actions principales du roman de Schmitt (2004) : échapper à une rafle.

formules qui peuvent sembler en apparence anodines, mais qui revêtent une forte connotation sociale et politique. Pour ce faire, l'enseignant pourrait, dans un premier temps, demander aux élèves de lire les pages 13 à 22, puis d'identifier et d'expliquer à leur manière les termes qui renvoient au champ lexical de la guerre, et dans un deuxième temps, présenter aux élèves des sources iconographiques (ex. : des photographies) préalablement sélectionnées qui offrent une représentation imagée de l'ampleur du drame qui se dessine :

la complexité des mots ne tient plus seulement à un déchiffrement, mais à la certitude que ceux-ci peuvent dire plus qu'on ne lit. Apparaît donc lecteur celui qui est engagé dans une expérience complexe où sensation et réflexion se trouvent mêlées, expérience que l'image provoque par nature en quelque sorte (Demougin, 2004, p. 324).

Non seulement l'image ou l'objet⁸⁵ sert de support pour favoriser l'intérêt et la motivation de certains élèves à s'investir dans leur lecture (Dufays *et al.*, 2015), mais elle ou il pourrait les aider à établir des parallèles avec les référents historiques que le roman évoque et à aborder le concept de vraisemblance. En effet, l'image, utilisée comme support pédagogique, peut servir à : 1) « informer les élèves, à leur communiquer des savoirs nouveaux à propos d'un texte ou d'une problématique »; 2) « illustrer un texte ou une problématique, à visualiser des informations déjà reçues »; 3) « synthétiser des éléments de connaissance à propos d'un texte ou d'une problématique » (*Ibid.*, p. 305). De plus, la photographie « commande un doute investigateur » : elle immortalise un moment du passé selon un angle particulier (Larouche, 2014, p. 220). Sensiblement comme les œuvres illustrées ou les albums, les sources primaires, dont les photographies, peuvent non seulement donner des indices pour comprendre certains mots, mais aussi permettre « d'anticiper le contenu du texte et de valider des hypothèses de lecture. Ces images ajoutent à l'interprétation et elles peuvent ouvrir la porte à des discussions fécondes » (Lépine, 2012, p. 109).

⁸⁵ À ce propos, Giasson (1990) rappelle trois voies possibles pour l'enseignement et l'apprentissage d'un nouveau concept : 1) fournir l'objet; 2) utiliser des ressources visuelles; 3) utiliser des analogies.

Afin d'aider les élèves « à adopter un regard descriptif et analytique » (Jadoulle, 2015, p. 180), à observer des sources iconographiques de façon analytique et à devenir des « lecteurs et des spectateurs actifs, capables d'apprécier de manière critique les divers types de productions » (Dufays *et al.*, 2015, 2015, p. 309), l'enseignant les accompagne à l'aide d'un tableau qui présente les codes auxquels les élèves devront porter une attention particulière. Par exemple, les élèves pourraient être invités à observer différents codes (ex. : matériel, de mise en page, de couleur, de lumière, de gestuel) pour donner sens aux éléments qui constituent le document (Jadoulle, 2015). À la fin de cette activité, les premières hypothèses de lecture, formulées entre autres à partir des indices de surface, devraient être confirmées ou infirmées. Cette discussion pourra également servir à créer une passerelle avec le cours d'histoire — rappelant la première étape de la méthode historique, à décroiser les apprentissages, puis à formuler une consigne générale qui pourra guider la suite de la lecture.

Qui plus est, le fait d'amener les élèves, dès l'amorce, à prendre conscience des données d'identité du roman et à prendre connaissance d'un document iconographique pourrait aussi contribuer à les conduire à aborder directement la lecture « avec un sens critique plus aiguisé » (Jadoulle, 2015, p. 180). Autrement dit, les premiers jalons seraient posés pour favoriser chez les élèves une lecture littéraire et historienne d'un roman historique.

Cela dit, on pourrait également envisager le recours à la bande dessinée, à l'album ou au cinéma pour faciliter la lecture d'un roman historique (ex. Boutonnet, 2014; Dufays *et al.*, 2015, Jadoulle, 2015; Martel, Cartier et Butler, 2015; Seixas, 1998). Pour notre part, nous avons choisi de recourir à la photographie pour trois raisons : 1) elle est source primaire; 2) contrairement au film ou au roman, la photographie n'est pas un récit : elle exige de l'élève une « observation précise des dénnotations » (Jadoulle, 2015, p. 180) qui les amène autant que possible vers une interprétation; 3) son utilisation peut se révéler plus efficace et économique pour ce qui est du temps et de la mise en place.

1.3.5 Une lecture heuristique orientée

Nous avons choisi de formuler une consigne de lecture puisque celle-ci, comme le souligne Jadoulle (2015), permet de développer de façon explicite et guidée l'apprentissage de procédures ou de savoir-faire, en faisant apprendre consciemment des connaissances déclaratives et procédurales. De plus, l'utilisation d'une consigne, plutôt que d'une question, peut susciter « une mise en activité concrète et observable qui peut permettre à l'enseignant d'accéder davantage aux processus à l'œuvre dans l'apprentissage de l'élève » (*Ibid.*, p. 155). Les élèves, après avoir réalisé les différentes étapes proposées, sont donc invités à lire le roman d'une manière individuelle dans un délai relativement court, puis à tenter d'expliquer pourquoi le titre est *L'enfant de Noé*? ou pourquoi la page de couverture met en scène un jeune garçon portant l'étoile jaune et accompagné d'un prêtre catholique. La formulation d'hypothèses de départ à la suite de l'observation des indices de surface ou de l'observation de sources iconographiques pourrait aussi donner aux élèves une première intention de lecture.

1.4 Présentation détaillée : l'enquête (2^e temps)

Pour faire suite à la mise en contexte et à la première phase de lecture, l'enseignant rappelle la consigne. Il interroge les élèves sur les passages mis en lumière. Cette étape consiste à vérifier la compréhension orientée des élèves, puis à analyser les discordances (Dumortier, 2004). C'est également l'occasion de vérifier le raisonnement des élèves par le questionnement, de les interroger sur leurs choix et d'approfondir les liens entre le roman et les faits historiques. L'enseignant s'intéresse notamment à leurs premières impressions, à leurs réactions. Celles-ci pourront être approfondies, par exemple par l'analyse de documents. À cette étape, les élèves sont invités à fouiller dans les sources préalablement choisies par l'enseignant, à inférer des liens implicites entre les documents, à faire des « rencontres » au moyen de témoignages ou d'autres œuvres et à revivre, autant qu'il est possible, ce que les acteurs historiques ont vécu (Jablonka, 2014).

1.4.1 L'utilisation du témoignage

L'enseignant pourrait proposer aux élèves d'écouter le témoignage d'un survivant. Par exemple, les élèves pourraient écouter le témoignage de Walter Absil, survivant de l'Holocauste demeurant désormais au Canada, qui a été un enfant caché : <https://www.youtube.com/watch?v=vo9I4z2ij3I>

L'analyse de cette source orale donne l'occasion aux élèves non seulement d'entendre la voix d'un acteur d'hier, mais aussi de rencontrer un acteur historique, « d'humaniser » la découverte du passé (Moisan, 2014). Dans le cadre de cette activité, la fonction du témoignage permet d'illustrer, puis d'approfondir (Fink, 2014) ce que signifie vivre avec une fausse identité ou d'être né juif. En effet, l'utilisation d'un témoignage peut permettre

aux élèves de se rappeler que, derrière chaque document, il y a des êtres humains, et derrière les connaissances qui sont construites en classe d'histoire, des hommes et des femmes qui ont vécu, travaillé, ri, lutté, souffert, aimé... Ce faisant, l'histoire orale permet de développer la capacité d'empathie des apprenants, de rapprocher le monde du passé et celui des élèves tout en leur faisant découvrir la largeur du fossé qui les sépare des modes de vie et de pensée de ceux qui ont vécu hier, même s'ils parlent devant eux aujourd'hui (Jadoulle, 2015 p. 190)

Après avoir présenté la vidéo aux élèves en leur expliquant brièvement les circonstances entourant le récit qu'ils entendront, l'enseignant leur demande de porter une attention particulière aux liens qu'ils peuvent établir entre le roman et ce témoignage oral. Par la suite, les élèves sont invités à expliquer, seuls ou en équipe, pourquoi le personnage principal du roman devait changer d'identité. Les questions suivantes liées à l'œuvre pourraient les aider à mieux comprendre le roman, à s'interroger sur la discrimination basée sur la religion et à approfondir certains passages du récit :

- Pourquoi pouvait-il conserver son prénom (Joseph)?
- Pourquoi devait-il changer de nom de famille?
- Pourquoi devait-il rajeunir?
- Pourquoi devait-il être orphelin?
- Quels sont les dangers auxquels s'exposaient des personnes qui aidaient à cacher des enfants (ex. : les Sully, Mademoiselle Marcelle, le père Pons)?
- Pourquoi assiste-t-on à un renversement des rôles (Joseph et Rudy)? (p. 43)

Les élèves pourraient noter leurs réponses dans leur cahier de notes. Après avoir répondu à ces questions, l'enseignant vérifierait aussi la compréhension en grand groupe.

1.4.2 Visite (physique ou virtuelle) du Musée de l'Holocauste Montréal et exploitation d'une variété d'outils (ex. : images d'archives, artefacts)

Non seulement la visite physique ou virtuelle du Musée de l'Holocauste Montréal est de nature à susciter l'intérêt des élèves, mais il s'agit d'une expérience culturelle qui pourrait mener à des apprentissages significatifs : les élèves, amenés à interroger les objets présentés, pourraient réaliser que plusieurs interprétations sont possibles et que les sens et significations historiques qu'on prête à un artefact, par exemple, peuvent varier (Moisan, 2014).

Le Musée de l'Holocauste propose notamment une collection d'objets phares, dont l'analyse et la contextualisation pourraient mener à une meilleure compréhension du roman à l'étude. Par exemple, une réflexion menée sur la carte d'identité de Dina Sheres pourrait aider les élèves à saisir ce qu'implique vivre dans la clandestinité et à s'interroger sur la portée d'un tel document pour un individu lors de l'Occupation. Si on aborde cet objet sous un angle particulier, il raconte aussi des histoires : celle d'un enfant juif, celle d'un résistant, celle d'un groupe social, celle d'une époque, etc.

De plus, grâce à l'analyse de l'étoile jaune de George Ehrman, les élèves apprendraient à expliquer en quoi une simple étoile est porteuse de discrimination et à réagir sur sa symbolique. Ils comprendraient aussi mieux pourquoi le père de Joseph avait confectionné des manteaux qui permettaient de faire disparaître l'étoile et de la faire réapparaître au besoin. Ce questionnement autour de cet objet pourrait aussi ouvrir une discussion sur le judaïsme, sur les raisons qui poussent Joseph à affirmer au père Pons qu'il est chanceux d'être chrétien ou sur celles qui expliquent que le jeune narrateur est brusquement rabroué lorsque, peu de temps après la Libération, il dit haut et fort qu'il veut devenir catholique. Cette discussion permettrait aussi d'approfondir les pages 43 à 98 du roman, d'aborder des notions liées à l'univers narratif, telles que le thème de la religion, les personnages et la quête identitaire du personnage principal, d'explorer le point de vue de ce dernier et d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion : que révèle le discours de Joseph, un enfant, sur l'antisémitisme de type fasciste?

La visite guidée du Musée et les thèmes abordés lors de celle-ci peuvent également aider les élèves à comprendre la fin du roman, ou ce que nous avons désigné comme « La vie après », un des thèmes centraux liés à l'étude de l'Holocauste. En effet, le 3^e espace du Musée aborde le thème de l'immigration, thématique importante pour saisir pourquoi Rudy, le « parrain » malchanceux du personnage principal, vit désormais en Palestine. En se demandant pourquoi Rudy, cinquante ans plus tard, ne vit plus en Belgique, et pourquoi Joseph, lui, a contribué financièrement à la construction d'Israël, les élèves seraient invités à interroger les documents pour réfléchir à la création en 1948 de l'État d'Israël et à ses retombées. Le fait de devoir s'interroger sur la Libération et sur le dénouement du roman pourrait donner envie aux élèves d'éclaircir par eux-mêmes les zones d'ombre laissées par l'œuvre littéraire.

Enfin, les élèves sont souvent fortement marqués par le fait « de voir les vrais objets, comme si l'objet, témoin des événements, était la preuve ultime de la vérité des faits historiques racontés » (Moisan, 2014, p. 249). Lors d'une visite au Musée, il importe de sensibiliser les élèves aux limites d'un objet-témoin et de les faire réfléchir

« sur le mode de construction des savoirs muséaux » (*Ibid.*). Le Musée est donc une ressource située en dehors des murs de la classe, un outil pour amener les élèves à développer leur pensée critique et historienne (*Ibid.*).

1.4.3 L'utilisation d'un réseau d'œuvres liées à la réalité des enfants cachés lors de la Seconde Guerre mondiale

Le recours à un réseau d'œuvres, lorsque celles-ci sont bien coordonnées avec l'apprentissage à réaliser (Martel, Cartier et Butler, 2015), pourrait favoriser la lecture littéraire et historique d'un roman historique et permettre d'explorer différentes perspectives à propos d'un thème donné. Évidemment, les documents choisis doivent être judicieusement sélectionnés : ils doivent s'éclairer mutuellement et non faire l'objet d'un « rapprochement superficiel » (Tauveron, 2002, p. 253). Comme le soulignent Lupo *et al.* (2018), ce que ces œuvres ont en commun « is their focus on providing students the chance to look across [them] and build both general and disciplinary knowledge » (p. 434). Autrement dit, l'étude de documents centrés autour d'un même thème (Crawford et Zygouris-Coe, 2008; Lupo *et al.*, 2018) vise à mobiliser de façon plus personnelle les élèves dans un champ d'études spécifiques. Cette activité consiste à regrouper une variété de supports, qui ont pour point commun une thématique bien définie, pour amener les élèves à s'interroger sur des réalités sociales et à poser un regard critique sur les diverses opinions émises sur le thème étudié.

Proposer aux élèves différents genres qui répondent à leurs intérêts et correspondent à un niveau de difficulté raisonnable pour le groupe-classe permettrait aux élèves de situer l'interprétation proposée par le roman historique à l'étude; ils seront ainsi en mesure de constater que l'œuvre offre une illustration possible, qui livre une vision de l'« Histoire », mais n'a pas de comptes à rendre à la vérité (Jablonka, 2014, p. 114). L'utilisation d'une variété de sources pourrait aussi stimuler la réflexion chez les élèves et les inciter à poursuivre leur lecture afin d'approfondir et de confirmer leur compréhension des événements et des enjeux historiques.

Par exemple, à partir du thème de la Seconde Guerre mondiale, il serait pertinent de proposer aux élèves une discussion⁸⁶ pour travailler la bande dessinée (ex. : *Maus*, d'Art Spiegelman [1986]) ou l'album (ex. : *Anne Frank*, de Josephine Poole [2005], *Rose Blanche* de Roberto Innocenti et Christophe Gallaz [2010]). En sous-groupes, les élèves pourraient comparer par exemple leur vision de la description des lieux ou des caractéristiques des personnages. Ils pourraient discuter de la représentation mentale qu'ils avaient lors d'une première lecture, strictement narrative, puis expliciter celle-ci. Cette réflexion leur montrerait, entre autres, que la représentation qu'on peut se faire d'un personnage ou d'un lieu est importante, car elle peut avoir des conséquences sur la lecture et guider la compréhension et l'interprétation. Le fait de les faire réfléchir sur la validité de la représentation élaborée par un dessinateur de bande dessinée, par exemple, leur ferait certainement sentir qu'ils ont droit à leur opinion et à leur propre représentation, pour autant que celles-ci soient justifiées. De plus, le dessin est un support qui peut favoriser l'intérêt et la motivation de certains élèves à s'investir dans leur lecture. Comme prolongement à cette activité, les élèves pourraient chercher des images d'archives pour établir des parallèles avec les référents historiques que la bande dessinée évoque et aborder le concept de vraisemblance. La conclusion de cette discussion pourrait également servir à créer une passerelle avec le cours d'histoire, donc à décloisonner les apprentissages.

Il serait aussi intéressant de présenter aux élèves un film ou des extraits choisis mettant en scène la réalité des enfants cachés. Ce prolongement non seulement éveillerait leur intérêt par le cinéma, mais il susciterait la discussion, amènerait les élèves à s'interroger sur la résonance de l'œuvre et leur proposerait, dans un langage autre que celui de la littérature, une interprétation dont les ressemblances et les écarts avec le texte lu ou les faits attestés pourraient engendrer une réflexion pertinente et approfondie. L'entremise des images aiderait les élèves à comprendre ce qu'un texte sous-entend; certaines scènes centrales les toucheraient et marqueraient leur

⁸⁶ Le cercle de lecture serait aussi à considérer comme approche (Hébert, 2004; 2009).

imaginaire. Par exemple, pour illustrer la réalité des enfants cachés ou mettre en relief la naïveté enfantine du jeune narrateur de Schmitt (2004), des œuvres cinématographiques telles qu'*Un sac de billes* (2017), *Elle s'appelait Sarah* (2010), *La Rafle* (2010) ou *Au revoir, les enfants* (1987) pourraient être proposées aux élèves.

Le court documentaire *Les preuves vivantes* (2014) (<https://vimeo.com/109275893>) de Xavier Istasse, consacré à l'abbé André et aux enfants juifs qu'il a cachés à Namur pendant la Seconde Guerre mondiale, est aussi un outil pertinent pour comprendre l'histoire de Joseph et du père Pons et pour voir comment l'histoire peut être une source d'inspiration pour le romancier. Un récit de vie tel que *La Valise d'Hana* de Karen Levine (2013), qui a également fait l'objet d'un film documentaire, ou d'autres romans, comme *Les enfants de la liberté* (2007) de Marc Lévy ou *La Voleuse de livres* (2007) de Marcus Zusak, pourraient constituer des sources pertinentes pour ouvrir de nouvelles pistes de réflexion : certains enfants ont eu un destin bien différent de celui de Joseph Bernstein.

D'autres documents, comme des textes informatifs (ex. : le manuel scolaire) ou des textes accessibles à des adolescents (ex. : articles de journaux, nouvelles littéraires, chansons, poèmes), pourraient servir à aider les élèves à corroborer, contextualiser et critiquer des sources qui leur serviront à donner une interprétation nuancée et plausible de l'histoire imaginée par le romancier, c'est-à-dire à faciliter « an intellectual pursuit crucial to thinking like a historian » (Lupo *et al.*, 2018, p. 440).

Enfin, le réseau d'œuvres, comme les autres activités proposées, pourrait permettre aux élèves de devenir progressivement des amateurs éclairés, comme des lecteurs dont le plaisir de lire naît de la rencontre entre identification et distanciation (Dumortier 2001; Tauveron, 2002).

1.5 Présentation détaillée : la synthèse (3^e temps)

Comme le soulignent Endacott et Brooks (2013), différentes activités peuvent être proposées aux élèves en guise de synthèse (ex. : « poetry assignments », « historical roundtables and similar role playing activities » [p. 53]). Les ateliers d'histoire élaborés par Stokes Brown (1994), les projets finaux présentés par Schwebel (2011) ou les reconstitutions d'une époque historique (*jackdaw*) (Crawford et Zygouris-Coe, 2008; Hébert et Éthier, 2009) en sont quelques exemples.

Pour notre part, afin que l'enseignant puisse s'assurer que les élèves ont bien compris l'histoire et le contexte historique de ce roman, nous proposons comme prolongement une activité de mise en récit qui intégrerait les enjeux passionnels et rationnels de la lecture. Cette production écrite ou orale pourrait permettre d'évaluer la capacité des élèves à mettre en forme leurs pensées et à donner un sens à l'histoire lue. Cette synthèse servirait aussi à évaluer ce que la lecture littéraire et historique leur a apporté comme « outils d'intelligibilité » (Jablonska, 2014, p. 56), lesquels leur permettraient de prendre conscience que le récit de fiction historique, tout comme le récit de l'historien, est « une enquête sur les hommes, c'est-à-dire sur soi et sur les autres, morts ou vivants, afin de comprendre ce qu'ils font » (*Ibid.*, p. 250).

1.5.1 Activités proposées après la lecture de l'œuvre

Par exemple, les élèves, en équipe ou seuls, pourraient être invités à faire appel à leur créativité en imaginant l'histoire de Rudy : « Moi, ce qui m'a sauvé, c'est que je ne me trouvais ni à l'école ni chez nous. Je traînais dans les rues. Rescapé parce que j'étais en balade... » (p. 80). Pourquoi et comment s'est-il retrouvé à la Villa Jaune, pensionnat catholique? Les élèves, en tenant compte des caractéristiques de ce personnage telles qu'elles auront été soulignées au cours de la lecture, s'appuieraient sur les sources historiques pour bâtir leur interprétation et intégreraient ces sources de façon pertinente et cohérente à leur récit. Ils exposeraient leurs conclusions, lesquelles seraient étayées par une analyse du roman et une enquête historique. Rudy, personnage de fiction, donne un visage différent aux enfants rescapés. Contrairement à Joseph, rien

n'est dit sur la manière dont cet adolescent *schlemazel* a rencontré le père Pons. En consultant les sources, en les examinant attentivement, puis en les croisant, les élèves auraient la possibilité de tracer un itinéraire possible à Rudy; ils combleraient un vide laissé par la fiction; ils produiraient «des connaissances sur le réel au lieu de simplement l'évoquer» (Jablonka, 2014, p. 239).

Les élèves pourraient aussi s'intéresser à d'autres personnages qui ont eu une incidence directe sur la survie de milliers d'enfants cachés : les résistants ou les sauveteurs. Les élèves, en utilisant des sources historiques, pourraient donc être invités à donner une interprétation à des passages brefs du point de vue narratif, mais denses du point de vue historique : « Le lendemain, les Sully m'annoncèrent que je ne pourrais plus rester chez eux car leur mensonge ne résisterait pas à une enquête » (Schmitt, 2004, p. 25), ou « Le père Pons reçut le nom de Juste en décembre 1983 » (*Ibid.*, p. 117). Non seulement cette mise en récit permettrait aux élèves d'envisager l'histoire selon une autre perspective, mais elle pourrait les aider à saisir la complexité de l'Holocauste et à mieux comprendre ce que signifie être résistant ou sauveteur, ou pourquoi certains individus, dans le cadre d'actions isolées ou de leur appartenance à un réseau organisé, ont choisi de risquer leur vie pour sauver une famille juive du génocide. Les Sully, personnages qui semblent secondaires dans le récit de Schmitt (2004), jouent dans le contexte historique de la Seconde Guerre mondiale un rôle principal : la portée de leurs actions est déterminante pour la survie du jeune protagoniste.

Et qu'en est-il de la pharmacienne? Que signifie être « déportée à l'Est » (*Ibid.*, p. 110)? Quelle est la destination finale d'un voyage pour Malines? Les élèves, à l'aide de sources, par exemple des livres qui recensent toutes les déportations de Malines à Auschwitz (nous pensons entre autres au collectif *Mecheln-Auschwitz. 1942-1944* (2009) portant sur la persécution et la déportation des Juifs et des Tsiganes de Belgique), pourraient être amenés à retracer et à raconter le destin de Mademoiselle Marcelle, et par le fait même celui de quelques dizaines de milliers de déportés. La comparaison les inviterait à « sortir du particulier » (Jabloka, 2014, p. 170) et à inscrire

la vie romanesque de Sacrebleu dans une histoire plus vaste qu'elle (*Ibid.*). Les questions que le personnage de fiction soulèverait lors de la lecture littéraire et historique serviraient « à rechercher et à construire le vrai » (*Ibid.*, p. 213) et à formuler une conclusion appuyée de preuves.

1.5.2 Réaction

En guise de clôture de l'étude de ce roman, il pourrait y avoir une mise en commun des différentes histoires dans le but de permettre aux élèves de réagir aux créations de leurs pairs, ce qui conférerait à l'activité un caractère authentique. Les élèves pourraient aussi réagir sur leur propre réception de l'œuvre : la lecture de ce roman les a-t-il interpellés? Qu'ont-ils appris sur eux-mêmes par cette lecture?

Les élèves pourraient aussi réaliser qu'ils sont eux-mêmes des acteurs de l'histoire, « inscrit[s] dans un flot de changements et de continuités qui sont les conséquences, intentionnelles ou non, des hommes du passé et qui, pour une part, le déterminent, tout en lui ouvrant des espaces de transformation du monde actuel » (Jadoulle, 2015, p. 39).

Cela dit, comme nous l'avons mentionné précédemment, cette réaction à la lecture pourrait être encouragée tout au long de la lecture, par la discussion. L'enseignant aurait ainsi la possibilité de rectifier et clarifier ce qui semble obscur ou confus, et les élèves seraient encouragés à nuancer leurs propos et leur interprétation et amenés à constater la progression de leur compréhension.

CONCLUSION

Sensible aux difficultés rencontrées par les élèves en classe de français lors de la lecture d'un roman historique et interpellée par des observations issues de notre pratique d'enseignante et soulevées dans des écrits professionnels et scientifiques, qui avançaient certaines pistes du côté de la classe d'histoire, nous avons trouvé judicieux et pertinent d'explorer, par un croisement disciplinaire, les caractéristiques de la lecture littéraire et de la pensée historienne. Par conséquent, cette recherche visait à répondre à la question suivante : Comment élaborer une approche permettant le développement conjoint de la lecture littéraire et de la pensée historienne lors de la lecture d'un roman historique en classe de français au secondaire?

1. ELEMENTS CENTRAUX COMPOSANT LA PRESENTE RECHERCHE

L'enseignement d'un roman historique dans une perspective de décroisement disciplinaire peut être une belle occasion pour les enseignants de se rappeler qu'ils ne doivent pas rester confinés dans le confort de leur domaine d'expertise, mais être ouverts aux questions sans réponse, qui demandent d'aller au-delà des environs sécurisants de leurs propres compétences disciplinaires (Tinberg et Weisberger, 2014).

La compétence lire-apprécier et le développement d'un mode de pensée historien pourraient bénéficier des apports d'un enseignement décroisé lorsqu'il est question, par exemple, du roman historique. Actuellement, peu d'études ont exploré le potentiel didactique d'un dialogue ou d'un travail en étroite concertation entre les classes de français et d'histoire au secondaire bien que nombre de chercheurs aient soulevé l'intérêt d'un rapprochement disciplinaire (ex. : Dumortier, 2004; Jablonka, 2014; Lalagüe-Dulac, 2017; Ricœur, 1983). De là, le roman historique apparaît comme un outil d'enseignement pertinent pour aider les élèves à mieux décoder un texte, à lui donner des sens et des significations. Le succès d'une telle expérience repose notamment sur la médiation des enseignants tout au long de la lecture.

Le travail d'explicitation du cadre de référence nous a notamment permis de définir les deux concepts clés de cette recherche : la lecture littéraire et la pensée historienne. La compréhension théorique et conceptuelle de ces deux modes de lecture a facilité notre capacité à tisser des liens de complémentarité entre ces concepts : ils sont deux attitudes, deux modes de lecture qui tendent vers un même but : amener les élèves à développer leur compétence de lecteur en adoptant une nouvelle manière de lire les textes, en l'occurrence le roman historique, outil qui permet d'accéder à la connaissance du passé. Notre analyse des approches liées à la lecture littéraire et au mode de pensée historien nous a amenée à constater, que, prises isolément, ces approches ne sont pas suffisantes pour explorer, puis analyser un roman historique. Elles gagneraient à croiser leurs forces : la puissance évocatrice du personnage, de l'imagination avec la recherche du pourquoi-comment, de la vérité. Une lecture littéraire et historienne permettrait d'activer « des fictions au sein d'un raisonnement qu'un texte matérialise et déploie » (Jablonka, 2014, p. 249). L'opérationnalisation de ces concepts nous a conduite à formuler un objectif général de recherche : élaborer, à la lumière du cadre de référence, une approche qui tienne compte des éléments constitutifs de la lecture littéraire et du mode de pensée historien pour comprendre et interpréter un roman historique en classe de français au secondaire. Le roman *L'enfant de Noé* (2004) nous a permis d'illustrer notre processus créatif.

Une recherche spéculative et théorique de nature qualitative a été effectuée. Ce choix semble le plus pertinent pour trois raisons : 1) les pratiques éducatives entourant la lecture littéraire et la pensée historienne sont encore peu documentées; 2) les principaux concepts développés sont des attitudes qui conduisent à une construction de sens en s'appuyant sur un langage, une argumentation; 3) l'histoire, qu'elle provienne de l'historien, d'un romancier ou d'un élève, est une construction, « un produit pensé, c'est-à-dire une représentation mentale construite au prix d'une démarche intellectuelle » (Martineau, 1997, p. 91).

La proposition d'approche que nous formulons est donc issue de notre réflexion, de notre analyse et de notre interprétation du cadre de référence exposé. Cette approche que nous proposons autour du roman *L'enfant de Noé* de Schmitt (2004) pourrait amener les élèves à porter sur un objet un double regard disciplinaire et à tirer profit de cet apport et de cette complémentarité pour enrichir leur compréhension et leur interprétation d'une œuvre de fiction. Elle offre une perspective, un modèle d'application pour fournir des pistes concrètes répondant aux principales difficultés posées par la lecture d'un roman historique : 1) la gestion du vocabulaire; 2) les imprécisions ou inexactitudes factuelles et historiques; 3) le présentisme.

2. LIMITES DE LA RECHERCHE

Notre recherche, par sa nature, comporte aussi certaines limites. La lecture littéraire et historienne que nous proposons autour du roman de Schmitt (2004) se concentre sur un événement historique, l'Holocauste, et en particulier sur la réalité des enfants cachés. Une illustration de l'approche autour d'une autre réalité sociale pourrait étendre la réflexion. Il en va de même pour les autres genres textuels ou sources secondaires (ex. : théâtre, album, BD, récit de vie) qu'il serait pertinent d'explorer. Par ailleurs, une expérimentation concrète de l'approche pourrait mettre à l'épreuve sa validité, sa pertinence et son applicabilité.

3. CONTRIBUTION A L'AVANCEMENT DES CONNAISSANCES

Notre recherche s'adresse d'abord à la communauté scientifique : elle pourrait contribuer à la didactique du français et à la didactique de l'histoire, plus spécifiquement aux champs de recherche consacrés à la lecture littéraire et à la pensée historienne. Nous croyons également qu'elle pourrait rencontrer un écho favorable dans la communauté professionnelle. Cette étude pourrait progressivement contribuer à la mise en œuvre concrète du croisement disciplinaire pour étudier un roman historique au secondaire, champ de recherche encore peu documenté.

4. PISTES DE RECHERCHE

Enfin, nous croyons que notre travail permet d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche dans au moins deux domaines : le croisement disciplinaire et l'étude de l'histoire de l'Holocauste et des génocides. Sur le plan empirique, il serait intéressant de documenter l'apport d'un enseignement du roman historique sur l'apprentissage de la lecture littéraire et de la pensée historique à l'aide de séquences didactiques élaborées sur le modèle théorique de l'approche croisée que nous avons proposé dans le cadre de ce mémoire. Par une recherche exploratoire et collaborative, nous pourrions, par exemple, décrire le contenu et le déroulement de séquences didactiques portant sur l'enseignement du roman historique en classes de français et d'histoire au secondaire, montrer l'adaptation du modèle que nous proposons pour chacune des disciplines scolaires convoquées et illustrer les apports des séquences didactiques sur la formation de lecteurs critiques.

Dans le domaine de l'étude des génocides, nous pourrions tenter de dégager de quelle manière la lecture littéraire et historique d'un roman historique évoquant l'Holocauste pourrait amener les élèves à comprendre et à reconnaître l'assassinat systématique d'un groupe social, religieux ou ethnique. Cette voie de recherche permettrait, entre autres, d'ouvrir sur de nouvelles questions, de réfléchir sur les droits fondamentaux de la personne et sur la question du libre choix individuel et d'entamer une discussion sur les responsabilités collectives. Comme le souligne Hirsch (2012), au Québec, l'enseignement de l'Holocauste s'inscrit explicitement dans une visée de socialisation des élèves. Cette observation ouvre, par conséquent, sur une nouvelle possibilité : une recherche théorique qui viserait à améliorer le modèle que nous proposons en y intégrant un troisième acteur : le cours d'Éthique et culture religieuse, dont l'une des finalités est d'amener les élèves à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. Les élèves pourraient ainsi mieux comprendre les dilemmes vécus par certains personnages, ce qui n'est pas sans rappeler le sixième concept proposé par

Seixas et Morton (2013): la dimension éthique. Les élèves pourraient approfondir les notions de valeur et de libre arbitre, puis réfléchir sur des sujets comme la justice, l'égalité et la liberté. Ils utiliseraient leurs connaissances du contexte historique pour porter un jugement éclairé sur cette période sombre de l'histoire. Amenés à s'interroger sur le fait religieux par la lecture de l'œuvre, les élèves pourraient aussi parfaire leur compréhension de ce qu'est une religion et saisir de quelle manière la doctrine hitlérienne déforme artificieusement ce que signifie être juif : « Le Judaïsme n'est plus une religion dont on peut changer en se faisant baptiser, ni une tradition culturelle que l'on peut laisser pour une autre : c'est une sous-espèce humaine, une race différente et inférieure à toutes les autres » (Primo Levi, 1987, p. 306). Cette perspective nous semble d'autant plus pertinente que la lecture littéraire et historienne d'un roman historique telle que nous la proposons invite les jeunes lecteurs à entrer en dialogue avec l'autre, mort ou vivant, pour tenter de « comprendre - historiquement et humainement – l'Holocauste » (*Ibid.*, p. 180).

Rien ne ressemble à l'Holocauste et aucun mal ne se compare à un autre mal (Schmitt, 2004; Tinberg et Weisberger, 2013), mais la lecture littéraire et historienne d'un roman historique pourrait constituer une approche didactique pertinente pour amener les élèves à une compréhension nuancée, précise et sensible de l'antisémitisme dans l'histoire. La portée d'un tel apprentissage transcende les frontières de la salle de classe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allard, Y. (2009). *Le roman historique à travers les siècles*. Montréal : Les éditions ASTED.
- Approche (s.d.). Dans le dictionnaire en ligne *Usito*. Université de Sherbrooke.
- Armand, A. (2012). *Enseigner la littérature-enseigner l'histoire : entre compagnonnage et rivalités*. (Texte d'une conférence). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/lettres-histoire/spip.php?article7>>
- Audigier, F. et Ronveaux, C. (2007). Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre. *Pratiques*, (133-134), 55-76.
- Babin, J. (2016). La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'*Écriture et Littérature*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9782/Babin_Julie_PhD_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barthes, R. (1963). *Sur Racine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Éditions du Seuil.
- Barton, K. et S. Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Beaudry, M.-C. (2009). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : une recherche développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6483>>
- Bernard, C. (2000). Le roman, une tranche d'Histoire : à propos de Patrick Rambaud. In D. Peyrache-Leborgne et D. Couégnas (dir.), *Le roman historique : récit et histoire* (p. 290-306). Nantes : Éditions Pleins Feux.
- Bernard, C. (2008). Si l'histoire m'était contée... In A. Déruelle et A. Tassel, *Problèmes du roman historique* (p. 15-25). France : L'Harmattan.
- Blaser, C. et Chartrand, S.-G. (2009). Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. *Québec français*, (154), 114-116.

- Bosch, R. (2010). *La Rafle* [film]. Canada : EONE Entertainment.
- Bouhon, M. (2014). L'histoire. In M.-L. De Keersmaecker, A. Detry et J.-L. Dufays (dir.), *Interdisciplinarité en sciences humaines, huit disciplines, cinq projets pédagogiques* (p. 23-47). Bruxelles : De Boeck.
- Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 225-246.
- Brehm, S. et Louichon, B. (2016). *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec*. France : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Broche, L. (2008). Romans historiques et historiens professionnels: remarques sur une compétition pour la représentation du passé. In A. Déruelle et A. Tassel, *Problèmes du roman historique* (p. 91-102). France : L'Harmattan.
- Canvat, K. (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux*, (46), 93-115.
- Canvat, K. (2004). La littérature : après l'ère de soupçon? In *Actes du 9^e Colloque de l'AIRDF*. Document téléaccessible à l'adresse http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/GrandsTemoins/Karl_Canvat.pdf
- Cariou, C. (2012). Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères*, (45), 163-179.
- Cartier, S.C. avec la coll. De H. Normandeau et D. Beaudry (2004). *Apprendre en lisant au secondaire : stratégies d'élèves de quatrième et cinquième secondaires*. Document téléaccessible à l'adresse < http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/rapport_9.pdf >
- Centre for the Study of Historical Consciousness (n.d.). Site accessible à l'adresse < <http://www.cshc.ubc.ca> >
- Chartier, R. (1998). *Au bord de la falaise : l'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris : Albin Michel.
- Chartrand, S.-G. (2009). Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuel d'histoire du secondaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, (35), 37-58.
- Chartrand, S.-G. et Émery-Bruneau, J. avec la coll. De K. Sénéchal et P. Riverin (2013). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en

français. Document téléaccessible à l'adresse :
< <http://www.enseignementdufrancais.ulaval.ca>>

Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 53-87). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Clark, G. K. (1967). *The critical historian*. New York : Basic Books, INC., Publishers.

Clark, P. (2008). Teaching History Through Literature. In R. Case et P. Clark. (dir.), *The anthology of social studies : Vol. 2 : Issues and stratégies for secondary teachers* (p. 323-335). Vancouver : Pacific Educational Press.

Colloque international interdisciplinaire, *Histoire et littérature, regards croisés : enseignement et épistémologie* (2011). Site accessible à l'adresse <http://www.cercle-enseignement.com/College/Toute-l-actualite/Colloque-international-Histoire-et-Litterature.-Regards-croises-enseignement-et-epistemologie-a-l-ENS-de-Lyon>

Coplan, A. (2004). Empathic Engagement with narrative fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(2), 141-152.

Crawford, P. et Zygouris-Coe, V. (2008). Those were the days : learning about history through literature. *Childhood Education*, (84), 197-203.

Cunningham, J. W., (1987). Toward a pedagogy of inferential comprehension and creative response. In R. J. Tierney, P. L. Anders et J. N. Mitchell (eds.), *Understanding reader's understanding : Theory and Practice* (p. 229-254). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cunningham, P. M. (1987). Are your vocabulary words lunules or lupulins? *Journal of Reading*, (30), 344-348.

Dardel, E. (1946). *L'Histoire, science du concret*. Paris : PUF.

Daspre, A. (1975). Le roman historique et l'Histoire. *Revue d'histoire littéraire de la France*, (2-3), 235-244.

Daunay, B. et Denizot, N. (2007). Le récit, objet disciplinaire en français? *Pratiques*, (133/134), 13-32.

De Buzon, F. (2012). Littérature et fiction : Leibniz et Malebranche. *Dix-septième siècle*, (255), 241-256.

- De Keersmaecker, M.-L. (dir.), Detry, A. (dir.), Dufays, J.-L. (dir.), Bouhon, M., Dave, C. De Patoul, S. ... Wagner, M.-C. (2014). *Interdisciplinarité en sciences humaines, huit disciplines, cinq projets pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Deleplace, M. (2007). Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique. *Pratiques*, (133-134), 33-53.
- Demougin, F. (2004). Lecture d'images et (re)positionnement du lecteur. In A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 317-342). France : Presses universitaires de Rennes.
- Dezutter, O. et Jadoulle, J.-L. (1999). Enseignants de français et d'histoire : mieux se connaître pour mieux collaborer. In *Français 2000 : Regards croisés sur les cours de français et d'histoire* (p. 10-15). Belgique : Société belge des professeurs de français de la Communauté française.
- Dezutter, O. (2004). La lecture d'œuvres complètes au secondaire, Étude des pratiques des enseignants québécois quant à la sélection et à l'exploitation du corpus. In K. Canvat, M. Monballin et M. van der Brempt (dir.), *Convergences aventureuses* (p. 79-88). Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dezutter, O., Morisette, C., Bergeron, M.-D. et Larivière, I. (2005). Quel programme de lectures pour les élèves québécois de 10 à 17 ans? *Québec français*, (139), 83-85.
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec, État des lieux. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (61), 111-119.
- Dufays, J.-L. (2009). Le texte narratif. In J.-L. Dufays, M. Lisse et C. Meurée, *Théorie de la littérature* (p. 97-142). Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia s.a.
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : P.I. E. Peter Lang.
- Dufays, J.-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences »? *Pratiques*, 227-248.
- Dufays, J.-L. (2012). Enseigner la lecture littéraire, une affaire de compétences? *Les Cahiers pédagogiques*, (495), 28-30.
- Dufays, J.-L. (2014). Le français langue première. In M.-L. De Keersmaecker, A. Detry et J.-L. Dufays (dir.), *Interdisciplinarité en sciences humaines, huit disciplines, cinq projets pédagogiques* (p. 185-209). Bruxelles : De Boeck.

- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996). Pour une lecture littéraire. Tome 2. Bilan et confrontations. In *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (p. XXX). Bruxelles/Paris : De Boeck/Duculot.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Dufays, J.-L. et Rosier, J.M. (2003). *Littérature – Référentiel*. Bruxelles : De Boeck.
- Duguay, C. (2017). *Un sac de billes* [film]. Montréal : Les films Séville.
- Dumortier, J.-L. (1996a). Les romans historiques et les récits des historiens. Pour une approche pluridisciplinaire de compétences spécifiques en lecture. *Cahiers de Clio*, (127), 71-106.
- Dumortier, J.-L. (1996b). L' « Histoire contemporaine », le roman historique et le professeur de français. *Cahiers de Clio*, (125-126), 79-116.
- Dumortier, J.-L. (1999). Pour une approche pragmatique du roman historique en classe de français. In *Français 2000 : Regards croisés sur les cours de français et d'histoire* (p. 16-21). Belgique : Société belge des professeurs de français de la Communauté française.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Dumortier, J.-L. (2004). Faire lire un roman historique. *Enjeux*, (60), 63-97.
- Dumortier, J.-L. (2012). Faire lire un récit de fiction complet. Proposition d'une procédure visant à former l'amateur éclairé. *Linguarum Arena*, (3), 53-73.
- Durand-Le Guern, I. (2008). *Le roman historique*. Paris : Armand Colin.
- Eco, U. (1985). *Apostille Au nom de la rose*. Paris : Le livre de poche.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec. Document téléaccessible à l'adresse < <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/17461>>.
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (49), 71-91.

- Endacott, J. et Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Falaize, B. (2005). La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire. *Le cartable de Clio*, (5), 217-227.
- Falardeau, É. (1997). Fictionnalisation de l'histoire, *Le premier jardin* d'Anne Hébert. *Voix et images*, (223), 557-568.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires pour la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, (24, 3), 673-694.
- Falardeau, E., Pelletier C., Pelletier D. et Gagné, J. C. (2014). Portrait des capacités métacognitives d'élèves québécois du secondaire dans la lecture de récits. *Language and Literacy*, (16), Issue 2, 69-89.
- Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français d'aujourd'hui*, (191), 71-84.
- Felouzis, G. et Charmillot, S. (2012). Critiques et limites des enquêtes PISA. In G. Felouzis et S. Charmillot (dir.), *Les enquêtes PISA* (p. 47-66). Paris : Presses universitaires de France.
- Fink, N. (2011). La narrativité en histoire. Canal U : La vidéothèque numérique de l'enseignement supérieur. Récupéré le 14 mai 2017 de <http://www.canal-u.tv>.
- Fink, N. (2014). L'histoire orale. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 187-204). Québec : Éditions MultiMondes.
- Fortin, M.-F. (dir.). et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Québec : Chenelière Éducation.
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History : Can you empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, janvier-février, 18-24.
- Foster, S. et Padgett, C. S. (1999). Authentic Historical Inquiry in the Social Studies Classroom. *Clearing House*, 72(6), 357-363.
- Fourez, G. (dir.), Maingain, A. et Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Belgique : De Boeck Université.

- Gervais, B. (2006). *À l'écoute de la lecture*. Québec : Éditions Nota bene.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Belgique : De Boeck.
- Gingras, F.-P. et Côté, C. (2009). La sociologie de la connaissance. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 20-50). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, (24), 267-284.
- Goulet, M. (2015). Les lieux de la lecture : du braconnage au bricolage. In O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *Les Temps et les Lieux de la lecture* (p. 271-305). Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Graesser, A. C., Singer, M. et Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Graham, S. et Hebert, M. (2011). Writing to Read : A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Que sais-je?
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité : présentisme et expériences du temps*. Paris : Éditions du Seuil.
- Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. France : L'Harmattan.
- Hatcher, J. (2012). Fiction as History : The Black Death and Beyond. *The Journal of the Historical Association*, 3-23.
- Hazan, K. (2007). Enfants cachés, enfants retrouvés. *Les cahiers de la Shoah*, (9), 181-212.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, (30, 3), 605-630.

- Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8^e année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 83-117.
- Hébert, A. et Éthier, M-A. (2009). Le roman historique comme instrument didactique. *Québec français*, (154), 127-129.
- Heimberg, C. (2001). *L'histoire à l'école : Modes de pensée et regard sur le monde*. France : EME Éditions Sociales Françaises (ESF).
- Hicks, A. et Martin, D. (1997). Teaching English and History through Historical Fiction. *Children's Literature in Education*, (28), 49-59.
- Hirsch, S. (2012). Comment parler aux jeunes de ce qu'on ne sait pas toujours dire? L'exemple de l'enseignement de l'Holocauste à l'école secondaire. In D. Jeffrey et J. Lachance (dir.), *Codes, corps et rituels dans la culture des jeunes* (p. 171-182). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hypothèse (s.d.). Dans le dictionnaire en ligne *Usito*. Université de Sherbrooke.
- Innocenti, R. et Gallaz C. (2010). *Rose Blanche*. Montréal : Éditions les 400 coups.
- Istasse, X. (2014). *Les preuves vivantes* [court métrage documentaire]. Vimeo. Récupéré le 13 février 2018 de <https://vimeo.com/109275893>.
- Jablonka, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine—manifeste pour les sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire : pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Éditions Érasme.
- Jaubert, M., Lalagüe-Dulac, S. et Louichon, B. (2013). Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières. *Canadian Repères*, (48), 7-16.
- Johnson, M. (1979). *L'histoire apprivoisée*. Québec : Les Éditions du Boréal Express.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jouve, V. (2001). *La poétique du roman*. Paris : Armand Colin.
- Laferrière, I. et Martel, V. (2014). Mieux comprendre une société non démocratique par la littérature : une manière d'humaniser l'histoire. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la*

- géographie au primaire et au secondaire* (p. 181-186). Québec : Éditions MultiMondes.
- Lalagüe-Dulac, S. (2017). Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3). *Éducation et didactique*, 11(1), 105-121.
- Langlade G., Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Larouche, M-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 213-232). Québec : Éditions MultiMondes.
- Lebrun, M. (1994). Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture. *Québec français*, (94), 34-36.
- Lecavalier, R. (dir.) et Richard, S. (2010). *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial : une démarche stratégique*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lee, P. et Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching history*, (143), 39-49.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Lenoir, Y. (dir.), Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil, Canada : Groupéditions.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998). Note de synthèse. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. *Revue française de pédagogie*, (125) 109-146.
- Lépine, M. (2012). Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2) 97-118.
- Létourneau, J. (2000). *Passer à l'avenir : histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*. Montréal : Boréal.
- Lupo, S.M., Strong, J. Z., Lewis, W., Walpole, S. et McKenna, M. C. (2018). Building Background Knowledge Through Reading: Rethinking Text Sets. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(4), 433-444.

- Lévesque, S. (2009). *Thinking Historically, Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto : University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2011). La pensée historique : pour le développement de la littératie critique en histoire. *Thèmes canadiens*, été, 13-16.
- Lévesque, S. (2013). *Enseigner la pensée historique : Une ressource didactique pour initier les élèves à six concepts favorisant le développement de leur pensée critique en histoire*. Vancouver : The Critical Thinking Consortium.
- Lévesque, S. (2014). Pourquoi se raconter des histoires? L'importance d'enseigner la pensée narrative. *Thèmes canadiens*, 5-11.
- Lévesque, S. et Bonin, A. (2015). Penser l'histoire de manière critique : l'importance de créer des défis d'analyse. *Enjeux de l'univers social*, (11) 27-30.
- Levi, P. (1987). *Si c'est un homme*. Paris : Pocket.
- Levine, K. (2013). *La valise d'Hana*. Montréal : Éditions Hurtubise.
- Levstik, L. S., (1981). Using Adolescent Fiction as a guide to inquiry. *Theory Into Practice*, (20), 174-178.
- Levstik, L. S., (1989). Historical Narrative and the Young Reader. *Theory Into Practice*, (28), 114-119.
- Levstik, L. S., (1990). Research directions mediating content through literary texts. *Language Arts*, (67), 848-853.
- Lévy, M. (2007). *Les enfants de la liberté*. Paris : Robert Laffont.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique? In B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-210). Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Louis, A. (2013). *Ce que l'enquête fait aux études littéraires : à propos de l'interdisciplinarité*. (Fabula, Colloque en ligne). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fabula.org/colloques/document2097.php>
- Lukács, G. (1965). *Le roman historique*. Paris : Éditions Payot.
- Malle, L. (2007). *Au revoir, les enfants* [film]. New York : Janus Film.
- Marrou, H.-I. (1975). *De la connaissance historique*. Paris : Éditions du Seuil.

- Martel, V. (2008a). Exploiter la littérature de jeunesse en « classe d'univers social » : des pistes pour se lancer dans l'aventure à partir de l'exemple du thème de la guerre. *Enjeux de l'univers social*, (4), 18-24.
- Martel, V. (2008b). Exploiter la littérature de jeunesse en « classe d'univers social » : le cas du roman. *Enjeux de l'univers social*, (4), 17-21.
- Martel, V. (2013). Lire en histoire : mieux lire les textes informatifs et s'ouvrir aux œuvres littéraires. *Traces*, (51), 19-23.
- Martel, V. (2014). Lire et interpréter des sources écrites. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 163-180). Québec : Éditions MultiMondes.
- Martel, V., Cartier, S. et Butler, D. (2015). Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'œuvres documentaires et de fiction. *Revue de Recherches en Littérature médiatique multimodale (R2LMM)*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://litmedmod.ca/apprendre-en-lisant-en-histoire-en-recourant-au-manuel-scolaire-ou-un-corpus-doeuvres-documentaires>>
- Martineau, R. (1997). L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq25250.pdf>>
- Martineau, R. (2003). Minorités, majorités et identité dans la réalité canadienne. La contribution de l'histoire et de son enseignement à la construction de « raisons communes ». In N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrisson, *Identités, mémoires, conscience historique* (p. 83-99). Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R. et Déry, C. (2002). Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire : à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique. *Le Cartable de Clio*, (2), 114-131.
- Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, (22), 3-32.
- Mayer, R. H. (1998). Connecting Narrative and Historical Thinking : a research-based approach to teaching history. *Social Education*, 62,2, 97-100.

- Mérenne-Schoumaker, B. (2014). Lire et réaliser des cartes et des croquis cartographiques. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 35-54). Québec : Éditions MultiMondes.
- Minard, A. (2006). Un Goncourt bon prix, bon œil. *Libération*. Document téléaccessible à l'adresse http://www.liberation.fr/tribune/2006/11/16/un-goncourt-bon-prix-bon-oeil_57404
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : Histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/7b-pfeq_histoire.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2005a). *Apprendre à lire : action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ApprendreALire_f.pdf>
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2005b). *La lecture chez les élèves du secondaire : action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/lec_sec_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement au secondaire. 2^e cycle*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2008). *Lire quotidiennement dans les écoles primaires et secondaires*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : < <http://www1.education.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/doc/GuideLireEcolesPrimSec.pdf> >
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2009). *Français, langue d'enseignement. (Programme de formation de l'école québécoise)*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formati on_jeunes/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2014). *Histoire du 20^e siècle. Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/Histoire20e_siecle08.pdf
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Québec. Document téléaccessible à l'adresse < https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4771/Moisan_Sabrina_2010_these.pdf >
- Moisan, S. (2014). Les musées, une ressource du milieu. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 243-266). Québec : Éditions MultiMondes.
- Moisan, S. (2016). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin thématique du CREAS*. Université de Sherbrooke, 8-14.
- Moisan, S., Audet, G. et Hirsch, S. (2015). L'enseignement de l'Holocauste au Québec : Postures et pratiques. *McGill Journal of Education*, (50), 247-268.
- Molino, J. (1975). Qu'est-ce que le roman historique? *Revue d'histoire littéraire de la France*, 2-3, 195-234.
- Molino, J. (1989). Histoire, roman, formes intermédiaires. In Mesure, cahiers semestriels, *L'histoire comme genre littéraire* (p. 59-75). Paris : Librairie José Corti.
- Morel, O. (2002). Lire des romans historiques. *Lurelu*, (24), 65-66.
- Nawrot, K. (1996). Making connections with historical fiction. *Clearing House*, (69), Issue 6. (n.p.).
- Nélod, G. (1969). *Panorama du roman historique*. Paris : Bruxelles : Société générale d'éditions.
- Office québécois de la langue française (2002). *Banque de dépannage linguistique*. Document téléaccessible à l'adresse http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?t1=1&id=5150
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.

- Paquet-Brenner, G. (2010). *Elle s'appelait Sarah* [film]. Canada : AZ Films.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Barcelone : Éditions Gallimard.
- Petitjean, A. (1990). Pour une didactique de la littérature. In J.-F. Halté (dir.), *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles* (p. 101-128). Coll. « Didactique des textes ». Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Pilote, C. (2012). *Guide littéraire : analyse, plan, rédaction, procédés, genres, courants* (3^e éd.). Montréal : Beauchemin.
- PISA (2009). *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. (Études de PISA et de l'OCDE). Ottawa : Développement des ressources humaines.
- Pomian, K. (1989). Histoire et fiction. *Le Débat*, (54), 114-137.
- Poole, J. (2005). *Anne Frank*. Paris : Gallimard.
- Poslaniec, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Éditions du Sorbier.
- Pothier, B. (2011). *Contribution de la linguistique à l'enseignement du français*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prieur, T. (1999). Le roman historique, un genre didactique. *Trames*, (6), 19-28.
- Rastier, F. (1999). Action et récit. In M. de Fornel et L. Quéré (dir.), *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des actions sociales* (p. 173-198). Paris : E.H.E.S.S.
- Reuter, Y. (1992). Enseigner la littérature? *Recherches*, (16), 55-70.
- Reuter, Y. (1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en question. *Enjeux*, (43/44), 191-203.
- Reuter, Y. (2007). Récits et disciplines scolaires. Présentation du numéro. *Pratiques*, (133/134), 3-12.
- Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/nq95088.pdf>

- Richard, S. (2006a). Les grands courants de l'enseignement de la littérature en classe du secondaire au Québec. *Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse*, 56-76.
- Richard, S. (2006b). Former un sujet-lecteur au secondaire. *Québec français*, (143), 76-77.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Riffaterre, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ronveaux, C. et Dufays, J.-L. (2006). La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers des pratiques enseignantes. In B. Schneuwly et T. Thévénaz-Christent (dir.), *Analyses des objets enseignés : Le cas du français* (p. 195-214). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sandwell, R-W. (2008). Using Primary Documents in Social Studies and History. In R. Case et P. Clark. (eds.), *The anthology of social studies : Vol. 2 : Issues and stratégies for secondary teachers* (p. 295-307). Vancouver : Pacific Educational Press.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 110-122). St-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Schmitt, E-M. (2004). *L'enfant de Noé*. Paris : Albin Michel.
- Schwebel, S. L. (2006). *Memory, and Myth: Children's Literature and Classroom Conceptions of the Past*. Thèse de doctorat, Université Harvard, Boston.
- Schwebel, S. L. (2011). *Child-Sized History, Fictions of the Past in U.S. Classrooms*. Nashville : Vanderbilt University Press.
- Segall, A. (2008). Teaching a "critical" History. Dans R. Case et P. Clark. (eds.), *The anthology of social studies : Vol. 2 : Issues and stratégies for secondary teachers* (p. 119-128). Vancouver : Pacific Educational Press.

- Seixas, P. (1993a). Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native American-White Relations. *The History Teacher*, (26), 351-370.
- Seixas, P. (1993b). The Community of Inquiry as a Basis For Knowledge and Learning : The Case of History. *American Educational Research Association*, 30 (2), summer, 305-324.
- Seixas, P. (1998). Student teachers thinking historically. *Theory and Research in Social Education*, (26), 310-341.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal : Modulo.
- Simard, C. (1996). Le choix des textes littéraires : une question idéologique. *Québec français*, (100), 44-47.
- Simard, C. (2001). Bases épistémologiques de la didactique du français langue première. In M. Marquillo Larruy, *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (p. 31-38). Poitiers : Université de Poitiers.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Belgique : De Boeck.
- Simard, D., Falardeau, É., Émery-Bruneau, J. et Côté, H. (2007). En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture. *Revue des sciences de l'éducation*, (33), 287-304.
- Solchany, J. (2007). *Les Bienveillantes* ou l'histoire à l'épreuve de la fiction. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, (54-3), 159-178.
- Spiegelman, A. (2012). *Maus L'intégrale*. France : Flammarion.
- Stripling, B. K. (2011). Teaching the voices of history through primary sources and historical fiction : a case study of teacher and librarian roles. Thèse de doctorat, Université de Syracuse, Syracuse.
- Stokes Brown, C. (1994). *Connecting with the past : History Workshop in Middle and High Schools*. États-Unis : Society for History Education.
- Tauveron, C. (dir.) (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

- Tauveron, C. (2000). *La lecture littéraire à l'école, ses difficultés*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.pmev.fr/articles.php?lng=fr&pg=1524>.
- Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM?* Paris : Hatier.
- Thaler, D. et Jean-Bart, A. (2002). *Les enjeux du roman pour adolescents : roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*. Paris : L'Harmattan.
- Thérien, M. (1997). Plaisirs littéraires ou des finalités de la lecture littéraire. *Québec français*, (104), 26-28.
- Thiry, C. (1999). Quand littérature et histoire veulent bien se donner la main. In *Français 2000 : Regards croisés sur les cours de français et d'histoire* (p. 16-21). Belgique : Société belge des professeurs de français de la Communauté française.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Tinberg, H. et Weisberger, R. (2013). *Teaching, Learning and the Holocaust : An Integrative Approach*. Indiana University Press.
- Todorov, T. (1987). *La notion de littérature*. Paris : Éditions du Seuil.
- Turk, D.B., Klein, E. et Dickstein, S. (2007). Mingling "Fact" with "Fiction" : Strategies for integrating Literature into History and Social Studies Classrooms. *The History Teacher*, 40(3), 397-406.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Middendorp, J.-E. et Lee, S. (1994). Literature for Children and Young Adults in a History Classroom. *Social Studies*, (85), Issue 3. (n.p.).
- Veyne, V. (1971). *Comment on écrit l'historique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ward, A., Hautermann, E., Ramet, P., Schram, L. et Steinberg, M. (2009). *Mecheln-Auschwitz 1942-1944*. Bruxelles : Le Musée Juif de la Déportation et de la Résistance (MJDR).
- Wenzel, J. W. (1992). Three Perspectives on Argument : Rhetoric, Dialectic, Logic. In W. L. Benoit, D. Hamble et P. J. Benoit (dir.), *Readings in argumentation* (p. 121-143). New York : Foris Publication.

- White, H. (1974). The historical text as literary artifact. *CLIO III*, 277-303.
- Wineburg, S. (1991). On the Reading of Historical Texts : Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal*, (28/3), 495-519.
- Wineburg, S. (1994). The Cognitive Representation of Historical Texts. In G. Leinhardt, I. Beck et C. Stainton (dir.), *Teaching and Learning in History* (p. 85-135). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts : charting the future of teaching the past*. Philadelphia : Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D. et Monte-Sano, C. (2014). *Reading like a historian : teaching literacy in middle and high school history classrooms*. New York : Teachers College Press.
- Yeager, E. A. et Foster S. J. (2001). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. Dans G. L. Davis Jr., E. A. Yeager et S. J. Foster (dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (p. 13-20). États-Unis : Rowman & Littlefield.
- Zusak, M. (2007). *La Voleuse de livres*. Paris : Pocket Jeunesse.

ANNEXE A

DSEL selon Lecavalier et Richard (2010)

Les phases		Les étapes	Présentation des étapes
I	Préparation à la lecture	1. Présentation du projet de lecture	<ul style="list-style-type: none"> • L'activation des connaissances antérieures sur la lecture, la littérature et l'auteur • L'information sommaire sur l'auteur et l'œuvre • La présentation des objectifs et du rôle de l'enseignant
		2. Planification de la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Le questionnement sur les stratégies de lecture • La recommandation de stratégies de lecture • Les hypothèses de lecture • Le scénario d'enseignement et l'échéancier de lecture
II	Lecture	3. Accompagnement de la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • La formation des équipes de travail • Les discussions sur les hypothèses de lecture • La résolution des problèmes de compréhension • La vérification de l'avancement de la lecture
		4. Dialogue sur l'œuvre	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnement général sur les impressions de lecture • Questionnement précis sur : <ul style="list-style-type: none"> - l'identification à un personnage ou à une situation - la compréhension (difficultés rencontrées) - l'intertextualité - l'interprétation • Prise de notes durant le dialogue
III	Analyse et interprétation	5. Relevé et analyse de données	<ul style="list-style-type: none"> • La présentation des buts et des objets de l'analyse littéraire • Le relevé de notes par les élèves

			<ul style="list-style-type: none"> • L'encadrement des équipes
		6. Interprétation de l'œuvre	<ul style="list-style-type: none"> • La comparaison des interprétations avec les résultats de l'analyse • La reprise de l'analyse • La détection des erreurs d'analyse ou d'interprétation • Les discussions sur la valeur des interprétations • La mise en commun des interprétations des équipes
IV	Validation	7. Validation des interprétations	<ul style="list-style-type: none"> • La comparaison des interprétations émises avant et après la phase III • La résolution des problèmes de compréhension restants • La précision des interprétations retenues • L'indication de la valeur des interprétations
		8. Évaluation de la démarche	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation de la satisfaction à l'égard des résultats obtenus • L'évaluation de la satisfaction à l'égard de la démarche

ANNEXE B

Résumé des concepts clés du cadre de référence

	Définition sommaire et enjeux sous-jacents		Opérationnalisation	
Concept	Lecture littéraire	a) mode de lecture qui repose sur deux dimensions complémentaires non hiérarchisées : participative (enjeux passionnels) et distante (enjeux rationnels); b) mode de lecture qui invite à une relecture, qui permet une appropriation à la fois personnelle et réflexive de l'œuvre.	Enjeux passionnels : 1) la lecture de l'œuvre rejoint les intérêts des élèves; elle leur permet de se divertir; 2) la lecture de l'œuvre touche personnellement les élèves par ses personnages, ses thèmes, etc. 3) la lecture de l'œuvre permet aux élèves de se cultiver; 4) la lecture de l'œuvre représente un défi, un niveau de difficulté raisonnable pour les élèves; elle est donc une source de motivation.	Enjeux rationnels : 1) par la lecture de l'œuvre, les élèves étudient une thématique sous un autre angle; 2) la lecture de l'œuvre permet le développement de la compétence lire-apprécier; 3) la lecture de l'œuvre favorise une approche croisée; 4) la lecture de l'œuvre permet le développement d'une pensée critique; 5) la lecture de l'œuvre permet le développement de connaissances pluridisciplinaires.

	Définition sommaire et enjeux sous-jacents		Opérationnalisation
Concept	Pensée historienne	a) Selon Martineau (1997) : mode de lecture créatif et méthodologiquement rigoureux qui repose sur une attitude critique, une démarche rigoureuse en quatre étapes (enquête, analyse, interprétation et synthèse) et un langage constitué de trois principaux éléments (faits historiques, concepts dont disposent les historiens pour lire le passé et les théories).	<p>La pensée historique selon Martineau (<i>Ibid.</i>) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) les élèves adoptent une attitude historique; 2) les élèves, à partir d'hypothèses, recherchent, analysent, puis critiquent des sources primaires et secondaires et évaluent leur démarche; 3) les élèves adoptent un langage approprié pour interpréter les traces du passé. <p>Les six concepts :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) les élèves établissent l'importance historique à partir de critères; 2) les élèves recherchent et analysent des sources primaires et secondaires; 3) les élèves dégagent la continuité et le changement; 4) les élèves analysent les causes et les conséquences; 5) les élèves adoptent une perspective historique; 6) les élèves considèrent la dimension éthique.
		b) Selon Seixas et ses collaborateurs :	
		mode de lecture créatif et méthodologiquement rigoureux qui repose sur six concepts :	
		1) la pertinence historique	
		Comment décider ce qu'il est important de savoir sur le passé?	
		2) les sources	
		Comment a-t-on appris ce que l'on sait du passé?	
		3) la continuité et le changement	
		Comment donner un sens aux courants complexes de l'histoire?	
		4) les causes et les conséquences	
		Pourquoi un événement se produit-il et quelles en sont les conséquences?	
		5) la perspective historique	
		Comment peut-on mieux comprendre les gens qui ont vécu dans le passé?	
		6) la dimension éthique	
		Comment l'histoire peut-elle nous aider à vivre notre présent?	

ANNEXE C

Analyse du roman *L'enfant de Noé* selon les pistes de lecture proposées par Clark (2008)

Pistes de lecture proposées par Clark (2008)		Analyse de <i>L'enfant de Noé</i> en fonction des pistes proposées
1	1. Le roman historique raconte-t-il une histoire intéressante et vraisemblable?	<i>L'enfant de Noé</i> est un récit de fiction ancré dans le réel historique. L'effet de réel est notamment renforcé par la présence de personnages historiques (ex. : Hitler) « connus en dehors de l'espace textuel » (Rouxel, 1996, p. 123) et le choix du cadre spatio-temporel : Belgique, 1942.
	2. Les élèves seront-ils intéressés à lire le roman?	Mêlant récit initiatique et reconstitution historique, <i>L'enfant de Noé</i> intéressera les élèves par ses thèmes (ex. : la guerre, l'amitié, la famille), mais aussi parce qu'il présente un certain défi pour les élèves : acquisition de nouvelles connaissances et récit non linéaire qui se termine par une ellipse temporelle : « Cinquante ans se sont écoulés depuis ces événements » (Schmitt, 2004, p. 115)
	3. Le roman est-il bien écrit? Est-ce que les faits historiques sont bien intégrés à l'intrigue?	Dramaturge, nouvelliste et romancier notoire, Schmitt est un auteur francophone qui a été maintes fois primé pour ses œuvres touchantes et bouleversantes. Le roman est écrit en prose. L'écriture de Schmitt mêle habilement humour et procédés stylistiques (hyperbole, personnification, métaphore, etc.), style d'écriture qui produit une certaine dissonance par le choix d'un narrateur enfant âgé de 7 à 10 ans.
2	1. Les lecteurs apprendront-ils des éléments concernant la période historique recomposée?	Les lecteurs peuvent en apprendre sur la Belgique, la France, la Pologne ou l'Allemagne avant, pendant et après la Seconde Guerre mondiale. Ils en apprennent aussi sur la réalité des enfants cachés.
	2. Les péripéties et les épreuves que vivent les personnages sont-elles enracinées dans la période historique?	Les mesures anti-juives ou la manière dont certains personnages (ex. : Père Pons) viennent en aide aux juifs sont liées à la période historique qui sert de toile de fond au roman.

	<p>3. Y a-t-il une certaine indication du contexte général dans lequel les événements du roman ont lieu?</p>	<p>Plusieurs indications ancrent le récit dans la période évoquée. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cette année 1942, nous étions censés porter des étoiles jaunes</i> (p. 14); • – <i>Qui est le Gros Jacques, mon père?</i> - <i>Un traître juif qui circule dans une voiture de la Gestapo</i> (p. 29); • <i>Actuellement, j'ai deux collections en cours : ma collection tzigane et ma collection juive. Tout ce que Hitler veut anéantir</i> (p. 62); • – <i>Bruxelles a été libérée par les Anglais !</i> (p. 96); • <i>Depuis ce 4 septembre 1944, [...]</i> (p. 96) • <i>Durant l'Occupation, l'ennemi était clairement visible donc visé; pendant la Libération, les coups partirent d'ici et de là, incontrôlés, incontrôlables, et le chaos régna</i> (p. 99); • <i>J'avais dix ans. Trois ans plus tôt, mes parents m'avaient confié à des inconnus. Depuis quelques semaines, la guerre était finie. Avec elle, s'était achevé le temps de l'espoir et des illusions. Nous autres, les enfants cachés, nous devons revenir à la réalité afin d'apprendre, comme on reçoit un coup sur la tête, si nous appartenions toujours à une famille ou si nous demeurerions seuls sur terre...</i> (p. 11).
	<p>4. À partir des événements vécus par les personnages, y a-t-il quelque chose à apprendre du cadre spatio-temporel?</p>	<p>La lecture du roman peut être propice à une réflexion sur l'antisémitisme. L'œuvre de Schmitt (2004) invite les élèves, notamment par ses différentes thématiques (ex. religion, racisme, famille), à se positionner sur un événement historique majeur, la Seconde Guerre mondiale, et ils en apprennent, par le fait même, davantage sur la Belgique et ses environs pendant cette période trouble de l'histoire. Ce roman, par ses personnages féminins (ex. : Mademoiselle Marcelle, Léa, la mère de Rudy), ouvre aussi sur une</p>

		réflexion sur la place de la femme dans la société de l'époque.
3	1. Le cadre spatio-temporel du récit est-il vraisemblable?	<i>L'enfant de Noé</i> par les actions ou l'attitude des personnages est un récit vraisemblable. En effet, il est possible qu'en Belgique, en 1942, un enfant caché vive heureux dans la clandestinité et que les émotions qu'éprouve Joseph contrastent avec la noirceur des faits dépeints dans ce roman. Il est aussi vraisemblable qu'un prêtre catholique décide de cacher des enfants à la Villa Jaune, école située dans un petit village de Chemlay près de Bruxelles.
	2. Des événements historiques documentés sont-ils présentés précisément? Fournit-on des informations précises au sujet des lieux? Les actions des personnages semblent-elles, étant donné les circonstances historiques, plausibles?	Le roman évoque avec précision des événements, des lieux et des personnages historiques (ex. : Hitler, Gestapo, Gros Jacques, Auschwitz, l'Occupation, la Libération).
	3. Des détails de la vie quotidienne comme la préparation alimentaire, les vêtements, les tâches ménagères, les pratiques médicales, les soins de santé, les routines, l'étiquette, la langue parlée par les personnages, l'interaction sociale, le travail et les activités de loisirs, sont-ils présents dans le récit?	La description de la Villa Jaune, les précisions sur la vie personnelle et professionnelle des personnages (ex. : Rudy, le père de Joseph) ou le climat sociopolitique contribuent à ancrer le récit dans le réel.
4	1. Le roman choisi complète-t-il la perspective d'autres ressources?	Le roman en tant que source secondaire offre une représentation réaliste du passé qui est complémentaire à l'utilisation de sources primaires ou à celle d'un manuel scolaire. L'œuvre s'inscrit d'ailleurs dans un temps fort historique : la Seconde Guerre mondiale.
	2. Décrit-il une perspective de l'événement ou de la période non trouvée dans d'autres ressources, comme le manuel scolaire?	Pour aborder en classe l'idée que l'histoire est une construction faite à partir des traces du passé, l'utilisation de ce roman historique semble une avenue didactique pertinente puisque Schmitt (2004)

		présente les événements du point de vue d'un enfant : Joseph. Le roman, comparativement aux manuels scolaires qui utilisent la 3 ^e personne du singulier, a donc une voix plus personnalisée et met en lumière une voix habituellement silencieuse du passé : celle d'un enfant caché (Turk, Klein et Dickstein, 2007).
5	1. Offre-t-il une dimension émotionnelle?	La lecture d'un roman historique se prête à la fois à des enjeux passionnels et rationnels : le lecteur oscille constamment entre plaisir et raison (Dufays <i>et al.</i> , 2015). Ainsi, par la lecture de ce roman, les élèves pourraient vivre, d'une part, une expérience d'identification en se sentant interpellés par ses thèmes (ex. quête identitaire, éducation, famille) et ses valeurs (ex. famille, amitié, respect). D'autre part, les élèves pourraient vivre une expérience de décentrement en étant appelés à se distancer, à contextualiser et à critiquer les choix, les actions ou les réactions de certains acteurs historiques (ex. : Gros Jacques, les officiers nazis) ou personnages fictifs (ex. : Père Pons, Mademoiselle Marcelle) qui sont étroitement liés aux concepts de l'enseignement-apprentissage de l'Holocauste (ex. mesures anti-juives), période historique dépeinte dans le roman.
	2. Les lecteurs seront-ils émotionnellement impliqués dans les événements du roman? Éprouveront-ils une certaine empathie pour les personnages? Se soucieront-ils de ce qui leur arrive?	Ce roman raconte avec émotion et réalisme la nécessité pour certains personnages du récit de se cacher ou de dissimuler leur identité (ex. : Joseph, Rudy). Le lecteur, tel un complice, est invité à vivre la clandestinité de Joseph, à partager des doutes ou à ressentir son bonheur, sa peur ou sa culpabilité. La lecture du roman peut aussi être propice à une réflexion sur la vie pendant ou après la Guerre ou sur les réseaux de résistance.

